

SCIENTIFIC MAGAZINE

ISSN: 2177-8574

Ano: XXI, V. 15. - Nº 142/Junho/Julho- 2022



**METODOLOGIA DE ENSINO:
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**A IMPORTÂNCIA DA
LUDICIDADE NO PROCESSO
EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**AGRESSIVIDADE NA TELEVISÃO
E MÍDIAS SOCIAIS E SEU PAPEL
NO DESENVOLVIMENTO
COMPORTAMENTAL E
DE APRENDIZAGEM**

**A IMPORTÂNCIA DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC)
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS
FASES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDUCAÇÃO E O DIREITO NO PROCESSO
DE RESSOCIALIZAÇÃO DO MENOR
INFRATOR: ESTUDO DE CASO
NA CIDADE DE ITUMBIARA/GO**

**COMO O SUJEITO APRENDE?
EDUCAÇÃO OU ENSINO?**

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line) com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu sensu* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- 1) **Procedimentos para Aceitação dos Artigos:** Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:
 - a. **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.
 - b. **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.
- 2) **Os pareceres comportam três possibilidades:**
 - a) aceitação integral;
 - b) aceitação com alterações;
 - c) recusa integral.
 - d) Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.
 - e) Idiomas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.
- a. **As opiniões e conceitos contidos nos artigos** são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- 3) **Tipos de trabalhos aceitos pela Revista:** serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:
 - a. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);
 - 4) **Forma de Apresentação dos Artigos:** normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).
 - a. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.
- 5) **A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:**
 - i. Folha contendo apenas:
 - b. Título em português;
 - i. Folha contendo Resumo (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado, não deve conter texto em negrito ou itálico e Palavras-chave (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.
 - ii. Folha contendo Abstract e Key words, em inglês, compatível com o texto em português. O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de Key words, compatíveis com as palavras-chave.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 142/Junho/Julho- 2022
São Paulo. SP.

Publicação: Bimestral/2022

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)

Registro no **ISSN: 2177-8574.**

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva

Lucas

Profª. Dra Paula Lerner Marques

Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO INTERNACIONAL

Profª. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profª. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profª. Dra. Pilar Castillo

Profª. Dra. Llena Sánchez

Profª. Dra. Ivet García Dussel

Profª. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Esp. Adriana da Silva Moura

Profª Esp. Adriana Paiva Ferreira

Profª Esp. Andréia Gomes Paes Ferreira

Profª Esp. Andreia Souza da Costa

Profª Esp. Atalia Bicudo Dornela Dos Reis

Profª Esp. Climério Pereira de Araújo Neto

Profª Esp. Daniela Cristina de Oliveira Botelho

Profª Esp. Danielle Valéria Araújo Silva

Profª Esp. Edilania de Jesus Neves Etelvino Gonçalves

Profª Esp. Edineia Fátima Silva Costa

Profª Esp. Elaine de Oliveira

Profª Esp. Eliete Ourives Pouso

Profª Esp. Eliza Maria Pinto

Profª Esp. Elza Gomes Silva Cardoso

Profª Esp. Eranice Domingas de Souza Costa

Profª Eudénice da Silva Barros

Profª Esp. Francis Cristina Paes Preza Ecco

Profª Esp. Giselle de Oliveira Prates

Profª Esp. Gracielle Curado de Arruda

Profª Esp. Idenir Mariano de Oliveira

Profª Esp. Ione Conceição Soares

Profª Esp. Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira

Profª Esp. Joaquim Alves Ferreira

Profª Esp. Kerolaine Cristina Curado

Profª Esp. Léia Raquel Francisco Ferreira

Profª Esp. Lucia Rosa da Cunha

Profª Esp. Luciana Maria da Silva

Profª Esp. Maria Aparecida de Souza

Profª Esp. Maria Nery de Souza

Profª Marinalva Mara dos Santos

Profª Esp. Mariza da Silva Santos

Profª Esp. Matilde Francisco Ferreira

Profª Esp. Morgana Magalhães de Moraes

Profª Esp. Mosely Barros Bonfim

Profª Esp. Paula Dolores Marques de Souza

Profª Esp. Rosilene da Silva Jesus

Profª Esp. Rosilene Reni Alessi Santos da Silveira

Profª Esp. Sebastiana Divina de Oliveira

Profª Esp. Selma Lopes Cerqueira

Profª Esp. Selma Lopes de Amorim Uemura

Profª Esp. Zulmira Gonçalves da Silva

Profª Esp. Elza Gomes Silva Cardoso

Profª Ms. Fabiane Deluque Viana

Profª Ms. Rozecrei Rosa

Profª Ms. Jorge Henrique Duarte Pimentel

SUMÁRIO

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
Andreia Souza da Costa.....	8
Fabiane Deluque Viana.....	8
A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º DO ENSINO	17
FUNDAMENTAL	17
Elaine de Oliveira	17
Sebastiana Divina de Oliveira	17
Andréia Gomes Paes Ferreira	17
Giselle de Oliveira Prates.....	17
AGRESSIVIDADE ESCOLAR: contextos atuais, sociais e educacionais.....	31
Selma Lopes de Amorim Uemura.....	31
Rosilene da Silva Jesus.....	31
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira	31
Lucia Rosa da Cunha.....	31
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
Kerolaine Cristina Curado	42
Zulmira Gonçalves da Silva	42
Eudénice da Silva Barros	42
Marinalva Mara dos Santos.....	42
AGRESSIVIDADE NA TELEVISÃO E MÍDIAS SOCIAIS E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL E DE APRENDIZAGEM	56
Selma Lopes de Amorim Uemura.....	56
Rosilene da Silva Jesus.....	56
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira.....	56
Adriana da Silva Moura	56
POR QUE O ENSINO NÃO CONDUZ AO APRENDIZADO? É POSSÍVEL MELHORAR O ENSINO?.....	65
Mariza da Silva Santos	65
A EDUCAÇÃO E O DIREITO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR: ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE ITUMBIARA/GO	77
Jorge Henrique Duarte Pimentel.....	77
A IMPORTÂNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS FASES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
Danielle Valéria Araújo Silva	91

Elza Gomes Silva Cardoso	91
Francis Cristina Paes Preza Ecco	91
Maria Nery de Souza	91
A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	98
NO ENSINO SUPERIOR	98
Léia Raquel Francisco Ferreira.....	98
Matilde Francisco Ferreira	98
Joaquim Alves Ferreira	98
Selma Lopes Cerqueira	98
COMO O SUJEITO APRENDE?	110
Adriana Paiva Ferreira	110
Atalia Bicudo Dornela dos Reis	110
Eliete Ourives Pouso.....	110
Ione Conceição Soares	110
LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	118
Eranice Domingas de Souza Costa	118
Paula Dolores Marques de Souza.....	118
Edilania de Jesus Neves Etelvino Gonçalves	118
Maria Aparecida de Souza.....	118
METODOLOGIA DE ENSINO: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	125
Kerolaine Cristina Curado	125
Zulmira Gonçalves da Silva	125
Eudénice da Silva Barros	125
Gracielle Curado de Arruda.....	125
EDUCAÇÃO OU ENSINO?.....	141
Rosilene da Silva Jesus.....	141
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira	141
Lucia Rosa da Cunha.....	141
Adriana da Silva Moura	141
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, APRENDENDO COM A PRÁTICA	146
Edineia Fátima Silva Costa	146
Eliza Maria Pinto.....	146
Ione Conceição Soares	146
Luciana Maria da Silva.....	146
A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE CONHECIMENTO E COMPREENSÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA DE BARRA DO BUGRES-MT.	161

Idenir Mariano de Oliveira.....	161
CAUSAS DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA	172
Selma Lopes de Amorim Uemura.....	172
Rosilene da Silva Jesus.....	172
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira.....	172
Adriana da Silva Moura	172
ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	179
Climério Pereira de Araújo Neto	179
Daniela Cristina de Oliveira Botelho.....	179
Morgana Magalhães de Moraes	179
Mosely Barros Bonfim.....	179
LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LEITURA	186
Rosilene Reni Alessi Santos da Silveira	186
Rozecrei Rosa.....	186

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Souza da Costa¹
Fabiane Deluque Viana²

Resumo

A música é uma linguagem universal, presente em todos os povos e culturas, para todo tipo de apreciação e idade. Os sons, os ritmos, a música é algo que envolve as pessoas e que pode gerar não somente sentimentos e expressões, mas também aprendizado, servindo como facilitador no desenvolvimento infantil. Neste contexto, o artigo apresentado tem por objetivo evidenciar a contribuição da música como recurso pedagógico na educação infantil. Trata-se de um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Ao estudar o uso e as contribuições da música no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, verificou-se que a música na educação infantil e na escola atua como estimulador e como recurso pedagógico. Quando focado na importância e no resgate do trabalho musical na educação por meio da valorização da apreciação, produção e reprodução da criança de modo a enriquecer o ambiente tornando-o mais agradável e prazeroso tanto para as crianças quanto para os profissionais.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Recurso Pedagógico.

ABSTRACT

Music is a universal language, present in all peoples and cultures, for all types of appreciation and age. Sounds, rhythms, music is something that involves people and can generate not only feelings and expressions, but also learning, serving as a facilitator in child development. In this context, the article presented aims to highlight the contribution of music as a pedagogical resource in early childhood education. This is a bibliographic study, with a qualitative approach. When studying the use and contributions of music in the child's development and learning process, it was found that music in early childhood education and at school acts as a stimulator and as a pedagogical resource. When focused on the importance and rescue of musical work in education through the appreciation of the appreciation, production and reproduction of the child in order to enrich the environment making it more pleasant and pleasant for both children and professionals.

Keywords: Music. Early Childhood Education. Pedagogical Resource.

¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Sorriso. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Pantanal. E-mail: andreia_costa2013@hotmail.com.

² **Graduação:** em Pedagogia pela Unemat. **Mestre** em Educação pela Unemat. E-mail: faby_delvi@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os sons estão presentes na vida do indivíduo desde antes do seu nascimento, quando ainda no ventre materno é capaz de perceber sons, ruídos e vozes, seja ouvindo sons internos de sua mãe ou externos, como as pessoas que conversam com ele.

A música em sentido organizado, como combinação harmoniosa e expressiva de sons, está presente na humanidade desde as mais remotas épocas, em todas as culturas e nas mais diferentes situações, em festas, manifestações religiosas, cívicas ou políticas, comemorações, em casa, na rua, no trabalho ou no comércio. A música faz parte do dia a dia do ser humano, nos mais diferentes sons e ritmos, seja para dançar, exercitar, acalmar ou simplesmente apreciar, ela sempre está presente.

A linguagem musical gera interação, integração e comunicação social, é uma das importantes formas de expressão humana, o que já seria suficiente para justificar sua presença na educação e mais importante ainda na educação infantil, mas a relação música e escola vão, além disso.

Valorizar a música na educação infantil é estimular de modo lúdico e divertido a aprendizagem de regras, hábitos e comportamentos, rotinas, valorização do outro e das diferenças existentes, assimilação e memorização de cores, números, letras, formas, é incitar o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina e a percepção de diferentes sons. O trabalho com música abre variados leques para estímulo do desenvolvimento e aprendizagem, cria inúmeras inspirações e dá liberdade a criatividade.

A música como recurso pedagógico em sala de aula é algo enriquecedor, que exige criatividade, atitude e dinamismo, mas é preciso vigiar para que a música na educação infantil não perca seu valor, e passe a direcionar para formação de futuros músicos, ao invés de manter seu propósito principal que é a formação integral das crianças hoje.

2. A MÚSICA E A CRIANÇA

O valor da música na educação é reconhecido há séculos. Mesmo nos tempos antigos, sem o benefício de todas as pesquisas científicas atuais, o filósofo grego Platão evidenciou a importância da música na educação, sendo, na primeira infância uma base sobre a qual a aprendizagem musical futura é construída, a música afeta afetando todo o aprendizado e pensamento criativo.

Neste contexto, ao considerar que a criança passa a perceber a música a partir da relação que mantém com o ambiente e as pessoas que convive e que, ainda na fase intrauterina, no ventre de sua mãe passa a ouvir seus primeiros sons, como as batidas do coração e demais movimentos internos, podemos compreender que a música surge de modo espontâneo e intuitivo na vida do indivíduo.

A criança é um ser ativo, que percebe diferentes gestos e movimentos vibratórios, que mesmo que ainda não tenha desenvolvido sua fala, é capaz de traduzir essas percepções em movimentos corporais. As canções mostram-se essenciais por integrar som com o movimento corporal, como: marchas, saltos, danças, etc. Sendo assim, é notável que movimento corporal e os gestos estão diretamente ligados ao trabalho com música, pois som também é movimento. De acordo com o RCNEI (1998),

[...] A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento, etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (RCNEI, vol.3, 1998, p. 61).

Diante disso, é importante conhecer melhor o modo com que as crianças se relacionam com o universo sonoro e musical, respeitando cada criança como ser único, que constrói seu conhecimento de modo próprio. A maneira que as crianças percebem e se relacionam com os sons revela muito do mundo que elas exploram e descobrem todos os dias.

Brito (2003, p. 17) afirma que “som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios”. Nossa vida, nosso dia é cercado por sons que expressam a vida, a energia do mundo no qual estamos inseridos, um pingo d’água, móveis sendo arrastados, abelhas voando, latidos, miados, palmas, nosso dia a dia é movido de sons e ruídos, e a música aparece a partir da organização e harmonia desses sons.

O choro de um bebê, por exemplo, nos mostra uma expressão singular e individual, ligada diretamente a sua expressão e emoção, despertando alguém a atendê-lo. Já, o balbúcio de um bebê nos mostra seu próprio repertório de comunicação por meio dos sons. A presença da música em diversas situações do cotidiano, faz com que bebês e crianças criem suas próprias expressões por meio de imitações e invenções, através do contato com objetos e brinquedos sonoros disponíveis. Escutar diferentes sons tanto no ambiente escolar quanto no familiar estimula novas descobertas e reações, assim como a interação adulto e criança

através de cantigas, assovios, palmas, sons orais. Conforme nos afirma o RCNEI (1998, p. 51):

[...] A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados.

Então, por meio do contato com sons diversos durante seu desenvolvimento, a criança passa a dominar a entoação melódica, atribuindo sentido a letras e refrãos. Mas, e o silêncio? O silêncio não corresponde apenas a ausência de sons, mas faz parte da organização desses sons na música. Por isso, explorar o silêncio e os sons, por meio da escuta de obras musicais e da exploração de materiais deve corresponder e respeitar o nível de cada criança.

De acordo com o RCNEI (1998, p.57) o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que ocorre através da improvisação, da composição e da interpretação. São atividades criativas e que devem respeitar a faixa etária das crianças, com métodos adequados e organizados de modo contínuo e abrangente.

2.1. Música Na Educação Infantil

Na educação infantil, as músicas geralmente são exploradas para a formação de hábitos e rotinas, como lavar as mãos, momento da acolhida, hora do lanche e despedida, em eventos e datas comemorativas, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, apresentações na escola, na memorização de conteúdo, números, letras, cores e figuras, em muitos casos são apresentadas de forma já estabelecida e invariável.

O RCNEI (1998, p. 49) nos afirma que, trabalhar com a música na Educação Infantil vai além da imitação de gestos mecânicos e estereotipados, pois é um meio de expressão e criação particular, uma linguagem, um conhecimento que se constrói, portanto, apresenta uma estrutura própria e considerável, que é a produção, a apreciação e a reflexão. É um conhecimento acessível aos bebês e crianças, principalmente aquelas que apresentam necessidades especiais.

Na educação infantil brincar, cantar e dançar são essenciais, pois, as crianças necessitam de ter contato físico e criar laços afetivos. Por isso, a importância de canções fáceis, com letras simples, como músicas populares, de roda ou rimas, com características de

outras regiões ou da região que a criança está inserida. Enquanto a criança canta, ela se desenvolve.

A linguagem musical possibilita um universo de descoberta para as crianças, ainda mais na educação infantil, fase em que a imaginação e a fantasia são essenciais a aprendizagem, que basta um piscar de olhos ou mover de objetos para se estar em diferentes espaços ou momentos e representar inúmeros personagens.

[...] O tempo escolar deve ser muito mais criativo do que rotineiro, principalmente nesta faixa de idade onde a imaginação e a fantasia são componentes inerentes à aprendizagem. A mudança do espaço como ambiente de aprendizagem deve ser revista e reconstruída, permitindo maior circulação, onde os alunos possam construir ambientes diversos a partir da demanda dos projetos. A sala pode ser um castelo, ou quem sabe um aquário, pode ser um grande teatro ou ainda uma oficina de roupas (PONSO, 2008, p. 16).

Ao permitir que a criança brinque com a imaginação, estaremos considerando seu ponto de vista, valorizando suas realizações e estimulando sua criação. De acordo com Cunha (1999, p. 68), a aprendizagem é assegurada pela estruturação cognitiva das hipóteses espontâneas que a criança constrói quando elabora seu conhecimento musical. É preciso compreender a linguagem musical da criança a partir de suas reconstruções e valorizá-la como construtora de conhecimento.

A música como recurso pedagógico na educação infantil, vai além de melodias específicas, em momentos específicos, mas trata-se de explorar o corpo como instrumento musical, manipular e conhecer instrumentos sonoros, escutar sons e músicas, movimentar-se, refletir, reproduzir e produzir música.

A criança é um ser social, que interage e reflete de modo emocional, cultural e economicamente em relação ao meio em que está inserido, por isso projetos e atividades musicais devem considerar a bagagem que a criança carrega e contribuir de modo positivo para sua participação.

Diante disso, Ponso (2008, p. 17) afirma:

[...] Ela é um ser global, que interage na realidade social, econômica e cultural onde vive. Dessa forma, toda proposta educativa, principalmente os projetos, devem contemplar as várias dimensões da criança, até para que ela se coloque como aprendiz, contribuindo e participando ativamente das discussões e atividades da sala. A criança deve ser percebida como sujeito autêntico, interessado, motivado, imaginativo e significante.

Zelar para que todas as propostas atendam às necessidades e capacidades da criança de acordo com sua idade demonstra o reconhecimento da criança enquanto ser que aprende e constrói, ou seja, atividades planejadas e desenvolvidas na faixa etária de 0 a 3 anos, não podem ser as mesmas na faixa etária de 4 a 5 anos.

Segundo o RCNEI (2008, p. 55), trabalhar com música na faixa etária de 0 a 3 anos tem como objetivo ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Músicas alegres, que estimulem atenção e movimento, alternadas com obras mais calmas e relaxantes, são ideais para bebês e crianças menores. Muitas vezes a criança não consegue cantar uma música por completo, mas é capaz de acompanhar toda uma coreografia e cantar apenas a parte que mais aprecia.

Conforme o RCNEI (2008, p. 51), “do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais”. Ou seja, procuram imitar o que ouvem e explorar suas possibilidades vocais, interagindo de modo sensorial e motor com materiais e brinquedos que estão disponíveis, quando começam a perceber os sons a sua volta, passam a articular seus próprios sons, iniciam a reprodução de letras simples, e conforme desenvolvem a coordenação motora, exploram gestos sonoros com o próprio corpo, como bater palmas, pernas e pés, e executam ações como correr, pular, marchar de modo ritmado.

A partir dos três anos, jogos e brincadeiras com movimento geram prazer e alegria, pois a criança passa a integrar gesto, som e movimento, começa a cantar com maior precisão e a interessar-se pelos instrumentos e sua construção.

Na fase dos 4 a 5 anos, os objetivos traçados na fase anterior devem ser aprofundados e ampliados, de acordo com o RCNEI (2008, p. 55), permitindo que os alunos nessa idade possam explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. Nessa faixa etária, a capacidade de atenção e concentração da criança está se ampliando, o que permite um trabalho mais detalhado na área musical. Além da apreciação, as crianças podem aprender sobre diferentes ritmos e estilos musicais, histórico de criações, cantores, instrumentos utilizados e ouvir até mesmo músicas sem texto. Nesse momento, a criança

apresenta um vocabulário maior e poucas dificuldades de articulação e, inserida na educação infantil, desenvolve significativamente sua dicção e comunicação.

Na educação infantil a música não pode ser um pano de fundo e estar presente em todas as situações sem um sentido ou propósito atribuído, mas é necessário que haja um planejamento no uso da música a partir de um repertório curto que seja interessante e adequado às crianças, assim como, momentos específicos para se utilizar as músicas, estimulando a apreciação e atribuição de sentidos a esses sons, também aprendendo a valorizar o silêncio.

Considerando o modo com que as crianças se expressam e desenvolvem nessa faixa etária de 0 a 5 anos, o trabalho com música deve integrar outros meios de expressão como movimento, dança, desenho e representação, pois a música sempre provoca emoções e comportamentos diversos durante sua escuta, podendo despertar reações tanto individuais quanto coletivas, de um simples balançar de pés, a intensos movimentos corporais.

A criança é um ser brincante, que transforma sons, imita e inventa ritmos e melodias, que a partir de materiais aos quais tem acesso, descobre e cria instrumentos sonoros. Brincando a criança faz música, brincando a criança exercita habilidades que serão necessárias nos anos seguintes.

Enquanto ser criativo, a criança recria momentos e situações vivenciadas ou percebidas em sua volta, por meio de imitações e produções. O ato de brincar acompanhado por música como estímulo a aprendizagem e auxílio no desenvolvimento, é uma prática constante na educação infantil, com jogos, faz de conta, imitações, danças, teatrinhos e tantos outros meios lúdicos favorecem para que essa criatividade se amplie e que sua expressividade se desenvolva significativamente.

[...] A partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela torna-se capaz de desenvolver a sua expressividade através de diferentes formas como oralidade, a expressão plástica, musical e dramática, passando a relacionar-se com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente. (CUNHA, 1999, p. 97)

A música como recurso pedagógico na educação infantil deve, num primeiro momento, sensibilizar os professores envolvidos, para que eles consigam perceber tais relações diversas da criança com o mundo e assim, valorizar a expressão e produção de cada criança. Brincadeiras e canções que fizeram parte da infância do professor ou da família da criança podem ser uma opção interessante para se trabalhar. O professor deve se mostrar

disponível e interessado no trabalho com músicas para alcançar resultados significativos. Compreendendo que o mais importante nesse período não é alfabetizar musicalmente a criança, como nos afirma o RCNEI (1998, p. 75), que “nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para leitura e escrita musical na instituição de educação infantil”. Mas permitir que ela possa ouvir, cantar e tocar muito sobe a orientação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir destaca-se que a música é uma estratégia magnífica para o desenvolvimento de atividades e projetos no espaço escolar. É um recurso que propicia inúmeras possibilidades, que de modo lúdico pode suprir várias dificuldades no processo de aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento das crianças. A música é um universo que integra movimento, expressão, sentimento, valores e ideias, capaz de estimular o processo de aprendizagem e atender as necessidades de desenvolvimento da criança, nos sentidos físico, emocional e social.

Trabalhar com música nesse momento da educação infantil é essencial, para que a criança possa compreender essa organização de sons, e entender a existência tanto do barulho, quanto do silêncio, percebendo que para haver música é preciso uma organização de sons.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil Proposta para a formação integral da criança**. Editora Petrópolis. São Paulo, 2ª Edição, 2003.

CARNEIRO, F. P. A importância da música no desenvolvimento infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba – Catolé da Rocha. 2019. 28p. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19994/1/PDF%20-%20Francilene%20Pereira%20Carneiro.pdf> – Acesso em: 20 jun. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos Educação Infantil; v.8)

FREITAS, A. M. TREVISIO, V. C. A Música na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 268-286, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155218.pdf> - Acesso em 18 jun. 2022.

PEREZ, F. L. V. T. Uso de la música infantil en el nivel de aprendizaje de los niños de dos años del nido arco iris en Jesús María. Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación. Lima: Peru, 2017. Disponível em: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3809/2/2017_Tudela-P%C3%A9rez.pdf - Acesso em jun. 2022.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas)

PROCOPIO, A. A importância da musicalidade na educação infantil. **Revista científica eletrônica da pedagogia**. Ano XIII – Número 25 – Julho de 2015. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UiMroVulnnc7Tj8_2015-12-10-15-47-19.pdf - Acesso em 12 jun. 2022.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. p. 277, Novo Hamburgo- Rio Grande do Sul, 2013.

SANTANA, S. R. M. A música como instrumento no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1849/1/SRMS27062016> - Acesso em 10 jun. 2022.

SANTOS, W. R. SILVA, L. E. F. Utilização de cantigas de roda nas escolas públicas da cidade de Lavandeira (TO). **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Volume 12, número 26, p. 101-122, jan.-abril, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/898/pdf/2401> - Acesso em: Acesso em 25 jun. 2022.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine de Oliveira³
 Sebastiana Divina de Oliveira⁴
 Andréia Gomes Paes Ferreira⁵
 Giselle de Oliveira Prates⁶

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados de um estudo que teve como objetivo principal identificar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi utilizada a pesquisa qualitativa descritiva, com pesquisa de campo, entrevista e observação em uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Barra do Garças. Teve como aporte, teóricos Cagliari (1998), Russo (2012), Soares (1998) entre outros. A hipótese inicial de que a alfabetização e o letramento eram trabalhados pelos professores no 1º ano de forma contextualizada e significativa para as crianças foi comprovada, pois constatou-se que um dos métodos mais utilizado pela educadora foi o método silábico. Deste modo, a pesquisa atingiu o objetivo ao analisar se o método silábico desenvolve as pronúncias das letras, e os outros métodos contribuíam no aprendizado das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of a study whose main objective is to identify the practices of literacy and literacy in the 1st year of Elementary School. For this, it was used a descriptive qualitative research, with field research, interview and observation in a class of the 1st year of fundamental education in a school of the municipal network of Barra do Garças. Teve as a contribution, theorists Cagliari (1998), Russo (2012), Soares (1998) among others. The initial hypothesis that literacy was worked on by teachers in the first year in a contextualized and significant way for children was confirmed, it was found that two methods most used by the educator were the syllabic method. In this way, the original or objective research to analyze the syllabic method develops the pronunciations of the letters, and the other methods contributed to the learning of the children.

Words-key: Literacy. Literament. learning

³**Graduação:** Pedagogia - Licenciatura: Centro Universitário Cathedral; **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização. A Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

⁴**Graduação:** Pedagogia – Licenciatura – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA; **Pós-graduação:** em Educação Inclusiva - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA..

⁵**Graduação:** Pedagogia - Licenciatura: Unopar; **Pós-graduação:** em Educação Infantil/Educação Especial. A Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia. Faculdade: Faveni..

⁶**Graduação:** Serviço Social: Anhanguera; **Segunda Licenciatura** em Pedagogia – Faculdade do Instituto panamericano (FACIPAN); **Pós-graduação:** Instrumentalidade do Serviço Social com ênfase em educação, saúde, Serviço Social e Poder Judiciário.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, o processo de aprendizagem da leitura e escrita, tem sido considerado um grande desafio na área da educação. De modo, que há várias pesquisas na área da educação sobre essa temática sob múltiplas perspectivas.

Assim, diante de um novo cenário e de uma nova demanda educacional, faz necessário ações transformadoras, para a tão desejada educação significativa, eficaz e qualitativa.

Nesse sentido, no anseio de se ter uma sociedade crítica e letrada, o processo de alfabetização e letramento, proporcionam linhas de pensamentos e metodologias, que auxiliam e direcionam a prática docente no cotidiano escolar. Compreendendo que o sujeito se constitui por meio dos fatos históricos e sociais a partir, da interação com o meio no qual está inserido, tanto o ambiente escolar quanto a prática docente devem ser entendidos como um espaço de reflexão e interlocução.

Assim, a pesquisa tem por finalidade apresentar os resultados de um estudo sobre as práticas de ensino na alfabetização e letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir dessas experiências, surgiu o seguinte questionamento: Como está sendo trabalhado o processo da alfabetização e letramento pelos professores do 1ºano do Ensino Fundamental? Partindo da hipótese de que A alfabetização e o letramento estão sendo trabalhados pelos professores no 1º ano de forma contextualizada e significativa para as crianças.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral identificar as práticas de alfabetização e letramento no 1ºano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Município de Barra do Garças-MT.

Este estudo compõe-se de uma revisão da literatura especializada, desenvolvida no período de março a outubro de 2019, onde o foco da pesquisa proposta, foi optar pelo método de revisão de livros, periódicos e artigos publicados para a escolha e análise da hipótese para em seguida delimitar os critérios para inclusão e exclusão de estudos.

Para a realização deste estudo, utilizou-se da pesquisa qualitativa pois, permite utilizar vários procedimentos de pesquisa, neste caso, fez-se o uso da observação, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica Para Fachin (2006) “é um procedimento intelectual que o pesquisador adquire conhecimentos por meios da investigação de uma realidade e da busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema)”. Com base em métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca conhecimentos específicos, resposta ou soluções para o problema pesquisado.

Já a observação é fundamental para o pesquisador, uma vez que, facilita ter contato e clareza do que está sendo estudado. Nesse sentido “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26). E a entrevista semiestruturada dá condições para o pesquisador compreender o que as pessoas pensam a respeito do tema. Diante disso, a entrevista semiestruturada permitiu a captação imediata da informação desejada e com clareza.

A pesquisa teve como aporte teóricos autores como Cagliari (1998) que Trata Sobre Alfabetização; Russo (2012) relatando que como se dá o processo da aprendizagem da criança como um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento e o professor com o mediador do ensino; Magda Soares (1998) abordando como se dá o processo de letramento.

O presente estudo está organizado em três seções. Na primeira apresenta o contexto de alfabetização e letramento na aprendizagem dos alunos. Em seguida, na segunda seção define -se quais métodos de alfabetização que os professores estão utilizando em sala de aula.

E por fim, na terceira seção apresenta os resultados da pesquisa na escola campo com mais clareza de como ocorre o processo de alfabetização.

Considerando esse ponto de partida, existe uma necessidade de conhecer como são empregados os princípios e compreensões que estão se discutindo sobre essa temática, analisando o que se tem produzido e publicado sobre a alfabetização e letramento pelos que a investigam. Sabendo disso, O estudo é relevante pois, tem como propósitos fazer uma reflexão sobre as contribuições dos métodos de alfabetização que os educadores estão utilizados e sala de aula.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É recorrente afirmar que alfabetização e letramento fazem parte de um processo da Língua Portuguesa, no entanto o ensino por meio da alfabetização e letramento em um novo contexto, não deve ser encarado como responsabilidade de um único professor ou disciplina, mas compreendido como um processo contínuo que abrange todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Na atualidade, para suprir os anseios da sociedade em que vivemos, é preciso que o trabalho no contexto escolar seja pensado em equipe, buscando desenvolver meios e possibilidades didáticas que ajudem no processo de alfabetização. Assim, cabe aos docentes procurar meios e metodologias que propiciem aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem cognitiva qualitativa tanto da linguagem falada quanto da escrita.

Ao iniciar o processo de alfabetização, é preciso que o professor tenha consciência da sua responsabilidade diante desse processo. Dessa forma, é necessário que tenha clareza dos objetivos que almeja ao elaborar o seu planejamento. Além disso, deve propiciar a criança, meios que a levem a desenvolver os signos e códigos de linguagem, e situações que permitam relacionar-se com outras pessoas. Esse processo é importante e por isso Cagliari afirma:

[...] O processo de alfabetização inclui muitos fatores e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 1998, p. 6)

Nessa perspectiva, quando o aluno inicia o processo de aprendizagem de ler e escrever, o educador precisa dar oportunidade para que eles tenham acesso a vários livros, revistas, textos, histórias e leituras dos mais diversos tipos de gêneros textuais. Isso ajuda no progresso cognitivo dos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,

[...] Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circula socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 54)

Diante disso, se o professor atuar dessa forma, terá mais chance para escolher os métodos pedagógicos e analisar como se trabalha com a turma na aprendizagem da criança, pois, ao iniciar o processo de leitura, a criança necessita de intensa variedade e rica interação com os textos. Isso a possibilita criar hipóteses, que a ajudará no processo de ensino e quanto mais estímulos os alunos tiverem melhores serão os resultados para o aprendizado e desenvolvimento social. Nesse sentido, Cagliari (1998, p. 130), aponta a importância da leitura tanto na escola, como na vida social do sujeito “À leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1998, p. 130).

Nessa perspectiva, percebe-se que a alfabetização é uma etapa muito importante na vida das crianças, pois, possibilita que a criança faça parte do contexto escolar e social, fazendo da sala de aula, um ambiente acolhedor e que permita que se sinta confortável e parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a alfabetização é um conjunto de habilidades que o aluno adquire quando aprende a ler e escrever.

Ao apoderar-se da língua escrita, o aluno, conseqüentemente, torna-se capaz decodificar as palavras por meio da linguagem escrita, por meio de desenho, dentre outros. Já o processo de letramento ajuda a criança no processo de decodificar as palavras e desenho além da sala de aula, incluindo o contexto social. Nas palavras de Soares:

[...] Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. (SOARES, 1998, p. 69-70).

Nesse sentido, o letramento surgiu com intuito de dar seqüência, no processo que a criança já traz construído no desenvolvimento da aprendizagem não sistematizada, ou seja, antes de ingressar na escola. Sendo que a criança antes de ter contato com uma educação sistematizada já faz parte de uma sociedade letrada, e o contexto onde está inserida a possibilita a ter contato com vários tipos de linguagens, o que ajuda no seu processo de alfabetização.

Para Soares, “Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES,

1998, p. 39), nesse sentido, entende-se que o letramento possibilita ao aluno fazer parte do desenvolvimento cultural, de representar o contexto, de fazer parte de um grupo social, de apoderar-se do conhecimento historicamente construído, tanto na escola quanto na sociedade.

Por conseguinte, Alfabetização e Letramento precisam caminhar juntas, de forma que proporcionem ao sujeito dialogar e relacionar com diferentes grupos sociais e ter acesso a várias informações no meio profissional e social.

2.1. Os Métodos de Alfabetização

No início da história da alfabetização no Brasil, quem estudava era apenas os filhos das pessoas que tinham posses, o ensino era promovido em casa, por alguém da família que sabia ler e escrever ou um professor pago para a função.

No século XIX, a Educação passou ser obrigatória para todos, promovendo o ensino sistematizado, o que levou os educadores a procurarem métodos mais apropriados para ensinar grupos maiores e mais diversificados de alunos.

Nesse período, o ensino era tradicional, no qual as crianças eram vistas como sujeitos passivos no processo de aquisição do conhecimento sobre a linguagem oral e escrita. Os alunos pouco participavam das aulas, sendo o professor, o detentor do conhecimento. Os métodos didáticos usados em sala de aula eram sempre os mesmos, iguais para todos e os conteúdos eram aprendidos de maneira isolada.

Com o passar dos anos, cada vez mais crianças passaram a ter acesso à Educação, assim pensadores e educadores, passaram a elaborar e aplicar diferentes métodos para alfabetizar.

Nesse contexto, a escola também passou por várias modificações no século XX, com a tecnologia e a farta divulgação de informações, a alfabetização passou por várias etapas de ensino tendo, atualmente, o professor como mediador do ensino, utilizando-se de alguns métodos tais como: o método sintético, o analítico, o fônico, o silábico, o tradicional e o construtivista.

No método sintético, os alunos aprendem a estabelecer uma conexão com o som e a grafia das linguagens oral e a escrita por meio das palavras, frases e textos letras e as sílabas

das palavras menores para as maiores. O aluno aprende, no início da alfabetização, as letras mais simples para depois as mais complexa. Esse método pertence ao modo tradicional de ensino, pois é mecânico, prima pela memorização, não trabalha com a criatividade e autonomia do aluno, não permite o pensamento crítico das crianças e não respeita a construção individual da aprendizagem.

Quanto ao método analítico, a aprendizagem do aluno ocorre pelo treino e conhecimento das frases e texto menores, para depois, poder analisar as partes dos textos inteiros, e a partir de então decodificar e codificar as letras e as sílabas. Desta maneira, o método analítico também faz parte do método tradicional, com o ensino por meio da memorização, o aluno não pode discutir o que aprendeu e o educador é o dono do conhecimento e as metodologias utilizadas eram sempre as mesmas.

Já no método fônico, a criança aprende com o som das letras, juntado o som das consoantes com as vogais, para entender as sílabas completas, para perceber os sons dos fonemas e grafemas, cada vez que pronuncia as palavras. Assim, o aluno aprende a desenvolver a consciência fonológica por meio de atividades, com os fonemas e grafemas, para adquirir a aquisição da leitura e da escrita das palavras, de modo que desenvolva a habilidade de treinar o som da voz. Logo, o método fônico é considerado, na atualidade, o mais correto, pois trabalha com a construção das palavras por meio do falar. De acordo com Rizzo (1997):

[...] Atualmente, o método fônico tende a apresentar pequenas frases, a partir da 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas. Este recurso visa a habituar o aluno a extrair o conteúdo significativo da palavra lida, e superar uma deficiência ainda comum no método (RIZZO, 1977, p. 13).

No método fônico, o ensino é mediado pelos educadores, e possibilita que a criança aprenda a ler e escrever com mais autonomia, por meio da propriedade da língua oral e escrita.

O método tradicional foi muito utilizado pelos professores até os anos 80. Nesse método, o conhecimento mais relevante era apenas do professor, sendo ele o detentor do conhecimento. O aluno tinha a obrigação de decorar o conteúdo e aprendia por meio de repetições das atividades. As aulas sempre seguiam o mesmo padrão. Para Cagliari:

[...] É preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque afinal de contas é ele quem precisa aprender e mostrar que

aprendeu. O aluno só pode ter certeza de fato que aprendeu algo, quando, por iniciativa própria, conseguir utilizar adequadamente os conhecimentos que são objeto do seu processo de aprendizagem. (CAGLIARI, 1998, p. 40)

Sendo assim, o educador não poder se o único dono do conhecimento, aquele que sabe tudo, o aluno, enquanto ser de direito, precisa participar das aulas para poder construir o seu conhecimento.

No método silábico a criança aprende, no começo, os sons das letras mais fortes como ditongo e tritongo e os fonemas das palavras com as sílabas simples para depois as mais complexas. Percebe-se que esse método representa uma concepção importante na aprendizagem das crianças, para que ela possa aprender a pronúncia das sílabas e ouvir os sons da linguagem oral, para depois saber qual letra escrever.

Na década de 1980, surgiu o Construtivismo de Jean Piaget, que considera a criança como um sujeito ativo na construção da própria aprendizagem e o professor como mediador do ensino. O aluno deve estar sempre fazendo pesquisa em grupo e discutido o assunto. O educador preocupa-se com a aprendizagem do sujeito, como ele está aprendendo a leitura e a escrita, para tanto, o educador pode lançar mão de vários materiais concretos. Segundo Russo,

[...] A concepção pedagógica construtivista não dispõe de material didático com regras prontas e práticas imutáveis, uma vez que cada aluno é um ser único, com conhecimentos próprios e habilidades pessoais particulares. Também não constitui um método e sim uma postura por meio da qual o educador, mesmo utilizando diferentes métodos, exerce o papel de mediador do conhecimento e de incentivador da interação, do diálogo e do trabalho em grupo. (RUSSO, 2012, p. 14)

Logo, o construtivismo, visto como uma teoria na qual o professor é o mediador do aprendizado e tem a função de conduzir o aluno na construção do conhecimento, utilizando metodologias diferentes, materiais concretos, e os alunos realizando estudos em grupo e participando de debates.

O método silábico é considerado tradicional, mas tem a capacidade desenvolver o aprendizado do aluno por meio, da pronúncia das sílabas para facilitar a compreensão da leitura e escrita. Ele consegue ser um grande aliado do professor de alfabetização, por

caracteriza pela apresentação das sílabas prontas e por desenvolver um princípio que facilita a aprendizagem dos alunos por meio dos sons, visto que, quando falamos, pronunciamos a sílabas das letras.

2.2. Alfabetização na Sala de Aula

A pesquisa de campo foi realizada em um Cento Municipal de Educação Básica, situada em um bairro periférico de Barra do Garças, que atende 313 crianças, oferecendo Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano nos períodos matutino e vespertino.

A escola está inserida em local de fácil acesso, sendo que a entrada é toda murada, com calçada para as crianças terem acesso aos corredores. Conta com quadra coberta, espaço para refeitório e para a realização de atividades práticas, seis salas de aula climatizadas, dois bebedouros com água gelada, uma biblioteca, dois banheiros, uma cozinha, sala da secretaria, sala da coordenação, sala de Direção e a sala dos professores. Dispõe de diversos recursos didáticos como lousa digital, data show, aparelho de som, laboratório de informática com acesso amplo para atender as necessidades dos alunos.

A turma observada para a colheita de dados para a realização desse estudo, foi a do 1º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. A turma é composta por vinte alunos, que frequentam as aulas no período matutino. A sala é bem climatizada, harmonizada, e decorada com cartazes do alfabeto ilustrado, mural com números, calendário escolar e cantinho da leitura.

A professora da turma é formada em pedagogia, com duas especializações na área da Educação Infantil, trabalha com a alfabetização há quinze anos, é efetiva na rede Municipal e também trabalha em uma escola particular.

Durante a observação foi possível perceber que a professora faz uso de diferentes recursos didáticos e metodologias diferenciadas que além de estimular o interesse da criança auxiliam no desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Em um dos momentos da observação, a professora utilizando-se de um data show como recurso passou para os alunos um vídeo sobre a história da zebra distraída. Após, assistirem promoveu uma roda de conversa sobre o vídeo e fez questionamentos sobre a escrita do nome zebra. Desse modo, a educadora utilizou a história da zebra para trabalhar alfabetização na disciplina de ciências, de forma interdisciplinar.

Além da roda de conversa, a professora utilizou-se de uma música para trabalhar sobre a letra “Z” com os alunos. A partir dos questionamentos feitos pela professora os alunos fiam até o quadro escrever palavras que eles conheciam com a letra z. Durante a atividade, a educadora demonstrava que o importante era a cooperação de todos os alunos, para ela o que importava era perceber que todos os alunos estão interagindo e desenvolvendo a aprendizagem.

Para finalizar esse momento da atividade, a educadora utilizou-se das palavras que foram escritas pelos alunos para construir um texto no quadro juntos e explicando qual é o modo de fazer um texto com parágrafo e utilização da pontuação adequada, depois, as crianças organizadas em duplas, rescreveram o texto no caderno, começaram a ler para o colega e, a seguir, cada aluno ia até a frente da sala para ler o texto para a turma. O objetivo pretendido pela professora era o de ensinar a leitura utilizando métodos diferentes de modo que os alunos participassem e contribuíssem no aprendizado da leitura.

Em um outro momento da observação, no início da aula, a professora retomou as atividades da aula anterior, colou no caderno dos alunos seis atividades com a letra z e explicou como deveria ser feita. A atividade era uma cruzadinha sendo necessário ler para descobrir as letras e atividades de ligar as palavras, exercício construção de frase. A educadora informou que o aluno que precisasse de ajuda teria que levantar era o braço que ela os ajudaria.

No decorrer da aula, a educadora oportuniza momentos para a conversa informal, nos quais cada aluno relatava sobre a sua rotina em casa e com seus familiares. A conversa foi produtiva, para a professora entender como é o acompanhamento das crianças por parte da família. A professora explicou que os conteúdos estudados devem ser identificados pelos alunos como algo que possa ser trazido para a vida prática, desta forma ficará mais fácil com a compreensão das teorias.

Ela explicou que precisa ter controle de conteúdo e passá-lo com segurança, esse fator contribui para que os alunos assimilem com confiança o que está sendo ensinado.

Em outro momento da observação, a professora trouxe a história do chapeuzinho amarelo, contada com fantoches que ela confeccionou. Os alunos apreciaram cada palavra lida, em seguida foi realizada uma roda de conversa, discutindo sobre a necessidade de enfrentar os medos e desafios da vida cotidiana. Cada aluno pôde falar de que tinha medo e

ela explicou que não precisa ter medo de nada, a educadora mencionou sobre superação e sobre ir atrás dos objetivos, ter de superar e correr atrás dos seus objetivos para tornar realidade.

Ao entrevistar a professora, a mesma foi questionada sobre a contação de histórias, a professora comenta que toda a escola está envolvida e relatou o trabalho que a bibliotecária desenvolve atendendo uma turma por dia, onde os alunos vão pegar livros emprestados e levam para casa, então a bibliotecária escolhe quatro alunos por semana para fazerem apresentação do livro que leu para a turma. No dia da apresentação as turmas voltam para a biblioteca, e os alunos ficam sentados prestando atenção na apresentação dos colegas, depois a bibliotecária dialoga com os alunos sobre o objetivo da leitura e sobre a importância de se falar em público.

A professora também desenvolveu uma metodologia que conta com a ajuda dos familiares para auxiliar os alunos nas tarefas, lendo em casa com a criança, por meio da “Maleta da Leitura”, que contém um livro, um caderno de registro, uma caixa de lápis de cor e uma caixa de giz de cera. Então, toda sexta-feira, dois alunos levam a maleta para casa. Na próxima sexta-feira, os dois alunos fazem a apresentação da história para os colegas e como foi o auxílio da família.

Toda sexta-feira, a professora confecciona um palco e tapete vermelho para os alunos apresentarem as histórias. A educadora fica do lado deles para ajudar ser for necessário. A criança faz a leitura do livro mostrando para os colegas as figuras do livro, depois a educadora pede para o aluno o caderno de fichamento que fez mostrando qual é o autor do livro, qual o objetivo do livro e quem da família ajudou a fazer a leitura.

Em outro momento, a professora desenvolveu com os alunos um fantoche, orientando que deveriam colar um papel com o nome das palavras que tinham estudado na aula anterior e colar no desenho da Zebra para treinar em casa, assim, ela trabalha a interdisciplinaridade entre português e artes. Na sequência, solicita que os alunos peguem a apostila que ela vai tomar a leitura, chamando-os por fila, para irem a sua mesa. Motiva-os sempre que acertam e na parede da sala, confeccionou uma árvore que tem os nomes dos alunos e todos que passam para a próxima letra, ela coloca o nome do aluno na árvore.

A educadora explicou que adotou uma apostila montada por ela mesma, para trabalhar com os alunos, contendo diversos gêneros textuais que ela gosta de trabalhar, como

parlenda e trava língua, para desenvolver a escrita e o cognitivo. Também explicou que quando os alunos terminam de fazer a leitura da apostila, ela vai dar um livro de premiação para incentivá-los a gostar de ler. Nesse contexto, quando foi questionada sobre quais os métodos que utiliza para alfabetizar respondeu que:

[...] E engraçado dizer, mas utilizo todos os métodos de alfabetização que aprendizagem. Usar apenas um método de alfabetiza é insuficiente para o desenvolvimento da turma como um todo, então prefiro diversificar os métodos. (Entrevista realizada com a professora em 19/10/2019).

Ao questionar sobre quais são as contribuições do método silábico para o aprendizado dos alunos a professora disse que:

[...] Para os alunos que possuem a necessidade de ser alfabetizado por esse método, os resultados são positivos, acredito que quando falamos pronunciamos as sílabas e isso facilita a compreensão da leitura e da escrita. método, que fazer milagre ou pega como receita pronta no desenvolvimento logo não pode garantir ou comprovar a superioridade, incondicional de um dos alunos. Torna-se necessário considerar trabalha com todos os métodos no processo da alfabetização. (Entrevista realizada com a professora em 19/10/2019).

Ainda nesse sentido, ao ser questionada qual, dos métodos que já utilizou e achou mais eficiente, educadora disse que:

[...] É difícil comprovar a superioridade absoluta de um método sobre outro, pois cada aluno tem seu jeito próprio e suas necessidades de aprendizagem diferentes. Mas simpatizo muito com o método silábico, que se caracteriza pela apresentação das sílabas prontas, o método fônico, que trabalha com a consciência fonológica e o método global, com ênfase nos gêneros textuais. (Entrevista realizada com a professora em 19/10/2019).

Percebe-se que a professora utiliza vários métodos, considerando a diversidade da sala de aula, com isso, seus alunos estão todos alfabetizados, inclusive, como ela mesmo citou, um aluno com necessidades educativas que teve um avanço significativo na alfabetização o que favoreceu sua autonomia, comunicação e sua interação com os colegas.

Constatou-se durante o período de observação que a professora utilizava o método silábico e também varia a sua metodologia com cada aluno, no processo de alfabetização e mostra que faz diferença na aprendizagem das crianças pois os alunos aprendem, passam a desenvolver a linguagem oral e assim, tem acesso ao mundo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino por meio da alfabetização e letramento, se tornará vantajoso quando os professores entenderem que são procedimentos que devem caminhar juntos para o aprendizado dos alunos, priorizarem os saberes dos discentes e utilizarem metodologias diferentes e conteúdos significativos.

Alfabetizar é um grande desafio para os educadores, visto que, ensinar a criança a aprender a ler e a escrever exige tanto da escola quanto dos docentes uma visão crítica e reflexiva sobre o processo de aprendizagem. É preciso ainda, que o professor tenha compreensão e domínio das teorias e metodologias utilizadas em sala. É preciso ir além das antigas práticas docentes, e caminhar para a concepção de um método transformador e eficiente.

Para tanto, é necessário que os professores estejam, aptos a fazerem uso de metodologias que possibilitem tanto o desenvolvimento da aprendizagem da criança, quanto a autoavaliação da sua prática docente.

Utilizar uma única maneira de alfabetizar, representa voltar ao método tradicional, e desvalorizar a revolução que o processo de alfabetização passou ao longo dos anos, as várias etapas de ensino sistematizado por meio dos quais a criança aprende.

Cabe também ao educador, contribuir na formação dos alunos para conviver em sociedade, sendo assim, as aulas precisam ser planejadas com a utilização de metodologias diversificadas, pois o educador tem que ter clareza nos objetivos a serem ensinados, relacionando-os ao dia a dia, incentivando a criança a desenvolver uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

De modo, que a aprendizagem se torna significativa, quando a criança aprende de modo que não esqueça com decorrer do tempo, com isso, é importante que não sejam obrigadas a decorar os conteúdos, mas sim desenvolver o seu próprio conhecimento, a partir da relação com os outros e com o seu cotidiano.

Durante a realização desta pesquisa, percebeu-se que um dos métodos mais utilizados pela educadora foi o método silábico, deste modo, a pesquisa atingiu o seu objetivo proposto de analisar se o método silábico e os outros métodos contribuíam no aprendizado das crianças.

A hipótese inicial de que a alfabetização e o letramento estão sendo trabalhados pelos professores no 1º ano de forma contextualizada e significativa para as crianças, comprovou-se, visto que a professora utilizou-se de atividades relacionadas a leitura e escrita com métodos diversificados para alfabetizar e letrar seus Alunos.

Espera-se que este estudo possa contribuir para que os educadores que desejam inovar suas metodologias em sala de aula, experienciem todos os métodos de alfabetização para auxiliar na aprendizagem dos alunos, e que sejam capazes de revolucionar e inovar a educação para preparar seres humanos qualificados para resolver as situações-problema do dia a dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando e linguística. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu. São Paulo: Scipione, 1998. Pensamento e ação no Magistério.

FACISA. Normas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia-Curso de Pedagogia, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992. p.43 e 44.

MENGA e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RISSO, GILDA. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita. Estudo comparativo. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1977.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOARES, Magda. Letramento: um tema e três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento: um tema e três gêneros Magda Soares. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. 128 p.

AGRESSIVIDADE ESCOLAR: contextos atuais, sociais e educacionais

Selma Lopes de Amorim Uemura⁷
 Rosilene da Silva Jesus⁸
 Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira⁹
 Lucia Rosa da Cunha¹⁰

RESUMO

Um problema atual e crescente na comunidade escolar são as agressões observadas entre os alunos, sendo de tal intensidade que tem causado incidentes negativos em crianças e adolescentes, como dificuldade de aprendizagem, observando este problema de forma transversal em vários contextos culturais e sociais. Esta revisão bibliográfica, descritiva de cunho qualitativa tem como objetivo discorrer como ocorre a agressão no ambiente escolar, os fatores que estão envolvidos nesses eventos, bem como identificar algumas intervenções que vêm sendo realizadas para prevenir e tratar esses comportamentos e os resultados obtidos. Entre os fatores que estão relacionados à agressão escolar estão os de um indivíduo, família, escola e o meio ambiente. As intervenções realizadas têm como foco pais, professores e/ou alunos, obtendo resultados positivos naqueles com uma abordagem abrangente.

Palavras-chave: Agressividade. Aprendizagem. Disciplina.

ABSTRACT

A current and growing problem in the school community is the aggression observed among students, being of such intensity that it has caused negative incidents in children and adolescents, such as learning difficulties, observing this problem in a transversal way in various cultural and social contexts. This qualitative, descriptive literature review aims to discuss how aggression occurs in the school environment, the factors that are involved in these events, as well as identify some interventions that have been carried out to prevent and treat these behaviors and the results obtained. Among the factors that are related to school aggression are those of an individual, family, school, and the environment. The interventions carried out are focused on parents, teachers and/or students, obtaining positive results in those with a comprehensive approach.

Keywords: Aggressiveness. Learning. Subject.

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - ICE- Instituto Cuiabano de Educação. selmaslclopes@gmail.com

⁸ **Graduação:** Pedagogia - FIM TCSH- Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação:** - Docência no Ensino Superior - FTED- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin; **Pós-graduação:** Docência na Educação Infantil - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Rosilenesj@hotmail.com

⁹ **Graduação:** - Pedagogia - UNICSUL- Universidade Cruzeiro do Sul - **Graduação:** Ciências Naturais e Matemática - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicologia - Trabalho Social com Família e Sociedade- Faculdade Futura. ivanildesalmo23@outlook.com

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - UNIC- Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Alfabetização na Educação Infantil- ICE- Instituto Cuiabano de Educação. uciariosacunha1958@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a agressividade deve ser estudada com preocupação como fenômeno perturbador da aprendizagem, como um “incidente na influência” da aula comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, que será mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor é antecipadamente superado. Correndo o risco de parecer paradoxal, dizer que a verdadeira disciplina só se alcança pela ação, não pela punição. A liberdade é a condição essencial para a disciplina ser assumida, não de uma forma punitiva, mas como autodisciplina. Caso contrário teremos de questionar sobre a viabilidade de formar cidadãos autônomos e respeitadores do outro quando, na escola, para alcançar estas finalidades, se recorre a processos coercivos e, até à agressão física?

Os grandes responsáveis pela educação das crianças e jovens, é a família e a escola. O que se observa hoje é a falência da autoridade dos pais em casa, do professor em sala de aula. Muitos alunos não respeitam seus professores, e essa atitude prejudica o ensino e a aprendizagem. Professores e coordenadores têm dificuldades em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto intervir nos comportamentos adotados nos pátios escolares.

A disciplina é essencial à educação, é necessária a presença de uma autoridade saudável. O segredo que difere o autoritarismo do comportamento autoritário adotado para que a outra pessoa (no caso, filhos ou alunos) torne-se mais educada é o respeito à autoestima.

O presente trabalho é resultado do nosso conhecimento adquirido nos estudos durante os anos que antecedem esta etapa final do curso de pós-graduação, têm como objetivo possibilitar, uma organização teórica das ideias adquiridas durante as experiências vivenciadas dentro e fora da escola. Procuramos desenvolver a monografia sobre os seguintes aspectos:

Pretendemos proporcionar ao leitor um breve relato das características de uma classe de alunos, como é o desafio dos professores, as causas nas escolas, os problemas de relacionamento interpessoal, ética e agressividade, os fatores que estão relacionados as crianças, mas, não quer dizer que elas sejam os maiores responsáveis pela atitude agressiva, mas que sofrem o reflexo de outros fatores. Serão abordados também as características de uma classe de alunos, bem como falhas da escola.

2. AGRESSIVIDADE ESCOLAR

Os problemas podem ser avaliados através do ensino afetivo, as razões da sua ocorrência na sala de aula são perspectivas na literatura de forma bastante diversa. Com efeito, Brito (1986, p. 110) considera-a como uma consequência do domínio medíocre das técnicas disciplinares por parte dos professores, imputam-na às características do aluno, considera-a como um processo relacional do aluno ao controle externo que lhe é imposto.

A idade do aluno uma das variáveis mais relevantes face à problemática da sala. Com efeito, os mesmos comportamentos desenvolvidos por alunos de diferentes idades, são percebidos pelo professor como mais graves em alunos mais velhos.

Paralelamente, a idade do aluno determina que a disciplina, numa perspectiva desenvolvimentista, se ajusta aos vários estágios de desenvolvimento da criança. As razões de obediência à regra pelo aluno são as que se apresentam quando o gênero do professor é diferente do aluno. Todavia, sobre os procedimentos mais ajustados, em função da idade do aluno, a que o professor pode recorrer para fazer à agressividade, entre uma criança maior e o adolescente, o retirar privilégio é o único castigo com algum valor, enquanto valorizam a pressão do autocontrole.

Estas podem ser razões para o professor ignorar os comportamentos menos graves. Todavia, ignorar o comportamento pode ser igualmente grave. Se uma regra é quebrada repetidamente sem qualquer resposta por parte do professor, os alunos são encorajados a “testar os limites”. Se o professor não vê o estudante a violar as regras... toda a classe aprende informações importantes sobre gestão do professor.

Os professores mais eficazes procuram evitar a desordem a partir das atividades, antecipando o potencial do mau comportamento e agindo sobre ele muito cedo, quando ocorre a necessidade de estudar a disciplina não na perspectiva reativa, por parte do professor, mas numa perspectiva global, que integre os procedimentos de controle antecipados, e punitivos do professor. Uma característica do bom professor, enquanto gestor, é mostrar ao aluno que têm competência, e sabe o conteúdo que vai administrar em sala de aula e domina o clima de agressividade, o professor e o aluno tendem a perspectivar-se um ao outro como causa e justificação do seu próprio comportamento, levando-os a uma comunicação que cresce de intensidade e que promove o conflito se o círculo vicioso em que ambos se encontram.

O agrupamento de estudantes numa sala de aula apresenta algumas características importantes: Apresenta alunos com idades cronológicas semelhantes, embora nem sempre o desenvolvimento emocional acompanha a idade cronológica. Estudantes de sexos diferentes, da mesma idade cronológica, têm desenvolvimentos emocionais distintos. Cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, seus valores familiares (questões de comportamento, agressividade, disciplina, limites, autoridade etc.). cada um tem suas características psicológicas pessoais.

Para muitos estudantes, o lema é: “a escola é boa, o que atrapalha são as aulas”. Esse lema é válido principalmente para os “problemáticos”. O professor é analisado por todos os alunos. O professor pode ser um canhão, mas cada aluno é um revólver. O que um professor faz em uma classe rapidamente todos os alunos ficam sabendo, sobretudo por intermédio daqueles que desejam fulminar o tal professor. Os “maus” alunos especializam-se na arte de “matar aulas”.

Nem todos na classe são inimigos do professor. Só que estes não chamam a atenção exatamente por não darem trabalho aos professores. Entre esses bons alunos, há sempre aqueles que têm um sentimento positivo em relação ao professor. Tais alunos podem funcionar como pontos de referência da aula. O relacionamento do professor com esses alunos funciona como fios invisíveis que sustentam um objetivo. Às vezes acontece de o professor por ser avisado, ao chegar à classe, por meio desses “fios invisíveis”, que tem alguém passando mal ou aprontando alguma. Não chega a ser enuncia, mas um “recado entre amigos”.

Do lado dos alunos, os “fios invisíveis podem ser criados com base no desejo de aprender, da facilidade de compreender e do fato de sentirem-se bem durante a aula. Existem, “fios invisíveis” gerados com base na antipatia e que só são acionados quando algo de ruim está para acontecer.

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para êxito do aprendizado escolar. Portanto, sua qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula, como em que qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente basicamente quatro funções:

Professor propriamente dito: Para poder ensinar, é necessário saber o que se ensina. Isso se aprende no currículo profissional. O professor precisa, conseguir transmitir o que sabe. Pode ser um comunicador nato ou vir a desenvolver essa qualidade ou ela é a própria experiência.

Coordenador do grupo de alunos. Esta função não lhe é habitualmente ensinada no currículo. Exige um conhecimento mínimo de dinâmica de grupo e noções básicas de psicologia para manter a autoridade de coordenador. Sala de aula não é consultório, escola não é clínica. Portanto, na função de coordenador em classe, o professor tem de identificar as dificuldades existente na classe para poder dar um bom andamento à aula.

Uma das consequências é a aproximação dos fatores, por distantes que pareçam; das esferas pode brotar o problema deve ser indiferente ao professor e, por isso, à formação do mesmo, outra, ainda, é a de que, muito além de um mero problema a resolver, põe, como muito bem diz Oliveira (1998, p. 8), “transformar-se num laboratório de análise por excelência do que é tornar-se e ser professor”.

Verificado o problema (a crescente e os comportamentos de obstrução ao funcionamento da sala de aula) impõe-se que aos professores seja dada a oportunidade de refletir sobre o mesmo, sobre as suas causas, partilhar experiências e formar propostas de intervenção capazes de alterar a incidência desse fenômeno. De acordo com Melo (1982):

[...] Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude (Mello, 1982, p. 38).

A agressividade não desaparece se não se modificam as condições, se não se criam situações novas, diferentes, específicos, para garantir uma sociedade em busca de paz.

Como membro do corpo docente, um professor pode ouvir a reclamação de um aluno sobre outro professor e fazer reclamação de um aluno sobre outro professor e fazer chegá-la ao envolvido para que este possa tomar alguma providência no sentido de responder adequadamente à reclamação. Seria falta de lealdade ficar sabotando os colegas perante os alunos. Os professores devem se ajudar mutuamente, como fazem os estudantes entre si. Se muitos alunos queixam de um único professor, é sinal de que algo está errado. A única forma de solucionar um problema é identificando erro. Como todo ser humano, o professor também pode estar errado. O fato de ser professor não é garantia de estar sempre certo.

O professor tem direitos e obrigações. Eventuais insatisfações ou desavenças empregatícias devem ser resolvidas nos canais competentes. Não podem (nem devem) ser descarregadas nos alunos. Frequentemente eles nada têm a ver com tal problema. Os alunos correm o risco de ser manipulados pelo professor em virtude da própria posição de poder que ele exerce na classe.

2.1. Os alunos são peça-chave para a disciplina escolar e o sucesso do aprendizado

Os alunos são peça-chave para a disciplina escolar e o sucesso do aprendizado. Atualmente, a maior dificuldade que encontram para estudar é a falta de motivação. Estudar para quê? Para passar de ano; para ganhar presente; para ter sabedoria; para os pais não “pegarem no pé”.

Os melhores alunos são os que têm interesse em aprender, porque a sabedoria (o acúmulo de conhecimento) é um valor desde cedo muito bem considerado na sua educação familiar. Quando percebem que a agressividade não é em si uma atitude má. Porque foi a agressividade constitucional que permitiu ao ser humano definir o seu território e diferenciar-se de outros seres. Para crescer, tem de ter alguma atitude agressiva (Franco, 1986, p. 50) a autonomia não se consegue sem luta. A própria criança necessita definir desde muito cedo um espaço próprio, um território de segurança e de elaboração. Para Santos (1990, p. 14):

[...] a criança não necessita ser reprimida para ficar quieta, se lhe possibilitam um tempo e um espaço de descoberta. Só deste modo a contribuir para que o controle deixe de ser externo, para passar a autocontrole.

Ao pensar na agressividade na escola, objeto deste estudo, que é compreensível uma certa instabilidade dos alunos. A criança é descoberta, testar os limites dos vários sistemas envolvidos e a escola não pode exigir que o seu modo de funcionar rígido e hierárquico seja aceita, sem contestação, de hoje. Só o caminho de gestão participada ajuda à autonomia que conduz à autodisciplina, que passa pela interiorização de uma série de regras, na família e na escola, só susceptível de terem êxito se tiverem sido construídas de uma forma participativa. E é também importante verificar que a própria concepção da escolaridade obrigatória, provavelmente necessária, não facilita o diálogo construtivo, pois coloca constrangimentos; dificultam o espaço de pesquisa e de elaboração.

A escola não pode ser um local aonde se vai gratuitamente, precisa ser um bem que se cultiva e se enriquece, participando da sua vida. Só o aluno interessado pode ser aluno disciplinado. No mesmo sentido escreve Perrenoud (1986, p. 41):

[...] a motivação é uma palavra oca; o que interessa é o sentido do trabalho escolar, que se constrói a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situação, numa interação e numa relação (...). Pelo diálogo constrói-se o sentido, assim o trabalho escolar, na perspectiva do aluno.

A questão é importante, porque se para os pais e professores a ida a escola é para aprender ler e escrever e mais tarde chegar a uma profissão, verificam que os saberes das crianças se originam hoje em múltiplos contextos e estão longe de poderem caber num manual escolar. A única forma de enriquecimento é abrir a escola às novas culturas, integrar os saberes novos nos conhecimentos clássicos, estabelecer relação de diálogo permanentes com os alunos, num sistema pedagógico tão organizado quando possível.

Na escolha de tarefas e atividades na escola, os novos alunos precisam encontrar novos ambientes. Nem todos os alunos realizam o trabalho do mesmo modo, pois possuem diferentes desenvolvimentos cognitivos, mesmo quando provêm de famílias semelhantes. Para a modernidade ao trabalho escolar, é preciso deixar espaço ao imprevisto e a imaginação, assumir, fluir para cada aluno que se sinta disposto a usá-la da melhor maneira possível na sua carreira de estudante.

Um conjunto de comportamentos vividos negativamente comprometem o desenvolvimento infantil e apontam situações e dificuldades que impedem de se adaptar. Isso porque o movimento é um feito e sua essência está naquilo que o origina e representa, assim como os conjuntos movimentais. O princípio da adaptação ao meio impõe a criança diversos desafios pois o movimento é o meio, pelo qual o ser humano se comunica e se adapta ao mundo exterior.

No jardim de infância, as atividades ligadas ao manuseio dos objetos e outras atividades sensoriais, propiciam, de acordo com Comenius (1994, p. 68), impressões e experiências interpretadas pela mente e de grande influência na evolução da criança. Não é difícil ensinar os alunos a fazerem as letras ou formar palavras e frases. A forma cursiva é copiada e pronto.

Preencher estes símbolos de significados é que exige um pouco mais de trabalho, pois o ser humano, em sua concepção mais antropológica e essencial, procurou desenvolver

(movimentar), mexer o corpo (mãos, pés, boca, ouvidos) em prol de algum sentido estimuladoras, como as mãos que escrevem precisam ser empolgadas a escrever mais que um amontoado de letras, precisa manifestar um pensamento, estabelecer uma relação com o mundo das crianças alunos.

Apesar da maioria das escolas serem seguras, a agressividade existente nas ruas e na sociedade. Entretanto, se compreender os motivos que levam à agressividade e qual o tipo de apoio que tem se mostrado eficaz na prevenção, para tornar as escolas mais seguras.

Práticas baseadas em pesquisas podem auxiliar a comunidade escolar administradores, professores, família, alunos, funcionários e membros da comunidade, a reconhecer mais cedo os sinais da agressividade para que os alunos possam receber a ajuda necessária antes que seja tarde demais.

Escolas com bom funcionamento estimulam a aprendizagem, a segurança e os comportamentos socialmente apropriados. Elas têm um forte foco acadêmico, estimulam seus alunos a atingirem níveis mais elevados, favorecem relacionamento positivo de alunos e membros de sua equipe e promovem um envolvimento dos pais e da comunidade.

Quando os primeiros sinais são identificados e analisados dentro do contexto, é possível detectar um aluno problemático logo no início. Pais, educadores e, em alguns casos, alunos, podem aprender uma série de princípios que ajudam na identificação, e não na má interpretação, dos comportamentos que sinalizam um aluno com comportamento agressivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões mais relevantes que foram possíveis obter após o término deste estudo dão conta que, na escola, enquanto espaço por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, bloqueios que permitem a troca de ideias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual. A instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria agressividade.

Houve a compreensão neste estudo, de que, um dos aspectos a salientar o da complexidade do problema, e a necessidade de a encarar de um modo observador, na medida em que os fatores são múltiplos e instalados em domínios muito diversificados: há fatores sociais, culturais, políticos e familiares, há filmes, desenhos animados, há os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios professores e alunos em causa, há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma, e, ainda, da natureza da relação e da interação pedagógicas na sala de aula.

Constatou-se hoje, que a agressividade constitui, cumulativamente com o insucesso e a exclusão escolar e social, um problema acentuadamente grave. Este fenómeno atravessa todo o processo educativo e vem-se constituindo como grande problema do processo pedagógico, comprometendo as aprendizagens dos alunos e afetando, de forma substantiva, a estabilidade emocional e o desempenho profissional dos docentes.

Compreendeu-se que o tempo gasto na manutenção da disciplina ou na eliminação de focos de perturbação, associado ao desgaste físico e psicológico provocado pelo trabalho num clima de desordem; a tensão permanente na busca e construção de um clima relacional satisfatório; a perda do sentido de eficácia pela permanente na busca e construção de um clima relacional satisfatório: a perda do sentido de eficácia pela permanente obstrução ao funcionamento da sala de aula, têm lançado os professores para um misto de impotência e ansiedade, sentimento de frustração, abandono e stress profundo, deixando-lhe não várias vezes, como única solução, o desejo de fuga às situações. É um dado adquirido a ou a necessidade de disciplina dos alunos, tornou-se uma fonte permanente de stress docente afetando de forma irreversível a autoestima dos professores. Por seu turno, a escola vê-se confrontada com uma cultura de rua e uma cultura de televisão face as quais ainda não conseguiu encontrar soluções e apontar estratégias capazes de estimular e motivar os alunos, tornando-se mais atrativa e potenciadora dos seus interesses.

Houve o entendimento de que, as últimas décadas o fenómeno tem sido estudado, notando-se uma multiplicidade de abordagens e diferentes opiniões que respeita às suas causas, evolução e tratamento. Apesar de tudo, a formação contínua não lhe tem dado a devida atenção. Em articular no trabalho que pode vir a desenvolver em termos de estudo e apropriação de modelos de intervenção disciplinar, alicerçados na investigação experimental e que possa levar os professores a encontrarem as soluções mais adequadas às diferentes situações ou a ultrapassar os conflitos. Verifica-se, com alguma visibilidade, que é preciso

refletir sobre esta problemática ao mesmo tempo que terão de ser encontrados mecanismos propícios ao desenvolvimento moral e social do aluno e de estímulo às suas aprendizagens escolares.

Compreendeu-se que é na ação quotidiana e nos diferentes contextos da escola que emergem as necessidades dos professores, notando-se a urgência de uma preparação dos mesmos enquanto agentes normativos, organizadores e planificadores de situações de aula. Sobretudo na seleção de objetivos a prosseguir, nos conhecimentos a adquirir e nas atitudes a desenvolver ou na análise de situações pedagógicas, como condições fundamentais de uma intervenção disciplinar e relacional adequada e sustentada.

Conclui-se, que as investigações mais próximas acentuam o papel e a responsabilidade do professor em parte da hoje se sente na escola, daí que a formação deve contemplar o carácter essencialmente relacional da função do professor e apostar numa preparação para a prevenção dos problemas na turma e na escola. Tal pode ser concretizado a três níveis: a prevenção da como prioridade irrefutável, apostando no estudo, reflexão e preposição de intervenção pedagógicas adequadas e de apoio à eficácia das técnicas disciplinar; as situações de agressividade pela gestão deum clima relacional e disciplinar favorável ao desenvolvimento social e moral do aluno e ainda às suas aprendizagens e por último a orientação da formação para a prevenção, dando ao professor um papel regulador dos diversos universos normativos que se confrontam dentro da sala de aula e que lhe permitam prevenir, impedir ou atenuar situações de indisciplina. No fundo são estes os grandes pressupostos desta formação.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Wanderley. O contexto na Sala se Aula. São Paulo: Ática, 2^a ed. 1996.
- BRASIL/SEF. (1997) - Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.
- BRITO, Luiz Navarode. Educação, Desenvolvimento e Democracia, Uruguai, 1986.
- BRUNNER, Jerome. O processo da educação. São Paulo, Nacional, 1968.
- CANDU, José. A escola Espaço onde se formam as crianças. São Paulo, 1995.
- COMENIUS, Maurício. A escola como Organização Complexa, 1994.
- CONTRERAS, José. (1987) La Autonomia Del Profesorado. Madrid, Ed. Morata.

- DOMINGUES, José Luiz. O Cotidiano da Escola de 1º Grau. São Paulo – PUC 1995.
- ESTRELA, Luiza. Por que as Crianças não Gostam da Escola? Petrópolis, Nova Vozes, 1987.
- FRANCO, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FERRAZ, Maria F. R> e Fusari, Maria H. C. T. (1992) Arte na Educação Escolar. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo. 1981. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1978.
- GIOVANI, M. L. R. História. São Paulo, Cortez.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1994.
- MACHADO, Regina. (1989) Arte-educação e o conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. São Paulo, ECA-USP. (tese de doutorado).
- MELLO, Guiomar. Da Competência Técnica ao comportamento político. São Paulo, Cortez, 1982.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A Escola e a Compreensão da Realidade. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- OLIVEIRA, Dulce. A Escola, Televisão e Democracia. São Paulo, 1987.
- PENTEADO, Heloísa D. “Análise das Discussões de Grupos” in televisão e as crianças e os adolescentes: a sedução dos inocentes. São Paulo 1983, vol.22.
- PERRENOUDE, Glória. O Professor em Construção. São Paulo, 1986.
- RESENDE, Lúcia. Formação Continuada de Profissionais da Educação. Brasília, 1993.
- SANTOS, Jussara. Avaliação, Mito e Desafio – Uma perspectiva Construtiva, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade. Porto Alegre – 1997.
- SILVA, Ademar de. Alfabetização. São Paulo, Contexto 1991, p.45.
- WASSERMANN, Rothstein e outros. Ensinar a pensar. São Paulo.
- WINNICOTT, Matthew. A Filosofia vai à Escola. São Paulo, Summus, 1979.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kerolaine Cristina Curado¹¹

Zulmira Gonçalves da Silva¹²

Eudenice da Silva Barros¹³

Marinalva Mara dos Santos¹⁴

RESUMO

O trabalho de encerramento do curso tem como tema: A importância da ludicidade no processo educativo na Educação Infantil, considerando que na educação infantil a professora tem que estar presente, estimulando seus alunos para que possam aprender de maneira suave, através de brincadeiras pedagógicas que auxiliam na coordenação motora da criança, além de estimular o senso cognitivo e assim um melhor rendimento em sala de aula para que no futuro a criança não sofra com a alfabetização. Desta forma, o tipo da pesquisa realizada foi qualitativo, tendo por base a pesquisa bibliográfica, sendo estes os meios pelos quais foi obtida a bibliografia selecionada para conferir a fundamentação teórica; tendo como os principais autores utilizados, tais como: Negrine (1994); Vygotsky (1988); Alves (1996). Com isso a importância desse trabalho é cooperar a auxiliar que professores da Educação Infantil, através da metodologia brincadeira, possam transmitir para seus alunos a sabedoria através de prazer de educar e ensinar que suas crianças possam aprender e serem adultos com habilidades importantes para sua formação pessoal.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Aprendizado.

ABSTRACT- The course closing work has as its theme The importance of playfulness in the educational process in Early Childhood Education, considering that in early childhood education the teacher has to be present, encouraging her students so that they can learn in a smooth way, through pedagogical games that help in motor coordination of the child, in addition to stimulating the cognitive sense and thus a better performance in the classroom so that in the future the child does not suffer from literacy. In this way, the type of research carried out was qualitative, based on bibliographic research, these being the means by which the selected bibliography was obtained to check the theoretical foundation; having as the main authors used, such as: Negrine (1994); Vygotsky (1988); Alves (1996). With this, the importance of this work is to cooperate to help that kindergarten teachers, through the play methodology, can transmit to their students the wisdom through the pleasure of educating and teaching that their children can learn and be adults with important skills for their personal formation.

Keywords: Playful; Child education; Learning.

¹¹ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FEICS Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. **Especialização:** Educação Infantil E Anos Iniciais - Faculdade venda nova do imigrante.

¹² **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- UNIVAG Centro universitário; **Especialização:** Letramento e Educação infantil - Invest Instituto de Educação.

¹³ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

¹⁴ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- ICE Instituto Cuiabano de Educação.

1- INTRODUÇÃO

A infância é um período fundamental para o desenvolvimento do ser humano. É nela, através do relacionamento com outras pessoas, que vai ter o seu primeiro contato social. Entretanto, até, aproximadamente, os oito anos de idade algumas crianças, na maioria das vezes, ainda não sabem lidar com o abstrato. Necessita do concreto para aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, sendo estes os quatro pilares da educação.

Através de brincadeiras a criança aprende melhor, tem estímulos mais rápidos e ainda torna uma criança realizada para ir à escola, pois, sentem-se seguros naquele ambiente acolhedor de ensino. O professor pedagógico que trabalha com a metodologia de ensino pela ludicidade, pode contribuir para o resto da vida, para o futuro escolar da vida da criança, sendo um aprendizado para a vida toda. O brincar estimula a criança à interação com seus pais, propiciando situações de aprendizagem e desenvolver sua capacidade cognitiva, onde o aluno aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercida a sua autonomia.

Referenciou este estudo mediante leitura bibliográfica realizada através de estudo, consultas de sites da internet, artigos científicos em revistas para conseguir reunir todas as informações que versam sobre o tema, até a sua atualidade frisando em suas concepções e teorias as mais variadas discussões, tratando da importância e necessidades da ludicidade na construção da aprendizagem na educação Infantil.

Sabendo que a metodologia é uma ação que delinea como ponto preponderante para elaboração, execução, se torna fundamental, contar com ideias dos autores Vygotsky (2001), Piaget (2001), Almeida (1995), Kishimoto (2006), Kraemer (2007) comparando as teorias, que fortalece as atividades lúdicas como ações fundamentais no sentido de facilitar a construção do saber, proporcionando aulas dinâmicas, atrativas, interessantes, divertidas e significativas, em todas as áreas do conhecimento.

O trabalho foi dividido em três capítulos, sendo que no capítulo I, serão destacados a ludicidade como um dos desafios no processo de ensinar e aprender. Já o capítulo II, abordará a relação do lúdico com o mundo infantil, ressaltando a forma de agir e pensar das crianças, os benefícios da ludicidade na aprendizagem e as habilidades que o professor deve apresentar para desenvolver o processo de forma lúdica. Finalizando o capítulo III, fará relação do lúdico com a motivação para aprender, destacando-o como facilitador do processo de assimilação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi realizado mediante leitura bibliográfica realizada através de estudo, consultas de sites da internet, artigos científicos em revistas para conseguir reunir todas as informações que versam sobre o tema, até a sua atualidade frisando em suas concepções e teorias as mais variadas discussões, tratando da importância e necessidades da ludicidade na construção da aprendizagem na educação Infantil.

Hipotético-dedutivo: Com esta metodologia pode-se analisar as diferentes mudanças que a união estável vivenciou nas últimas décadas.

[...] O método hipotético-dedutivo é considerado lógico por excelência acha-se historicamente relacionado com a experimentação, não se limita a generalização empírica, podendo-se através dele se chegar à construção de teorias e leis, a dedução é o caminho das consequências, isto é do geral para o particular, leva a conclusão (ANDRADE, 2003, p. 132).

Sob o viés da fundamentação, para compor metodologia, direciona-se pesquisas aprofundadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) fortalecendo as concepções que defende o contato das crianças em aprendizagem, com o universo lúdico.

Sabendo que a metodologia é uma ação que delinea como ponto preponderante para elaboração, execução, do presente projeto, se torna fundamental, contar com ideias dos autores Vygotsky e Piaget (2001), comparando as teorias, que fortalece as atividades lúdicas como ações fundamentais no sentido de facilitar a construção do saber, proporcionando aulas dinâmicas, atrativas, interessantes, divertidas e significativas, em todas as áreas do conhecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao chegar nesta etapa da pesquisa, é possível perceber que o tema escolhido foi excelente e serviu até mesmo para incentivar o trabalho com o lúdico, pois nos faz refletir mais sobre as práticas, o que é muito gratificante. A metodologia aplicada foi apropriada tendo em vista os objetivos aos qual a pesquisa se propôs. Com base nos objetivos da pesquisa, nos resultados obtidos e na referência teórica foi possível concluir que a ludicidade é de suma importância para as crianças, por favorecer um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo mais completo e harmonioso. Dessa maneira, confirmou-se a hipótese levantada

no decorrer da pesquisa, tendo sido o referencial teórico escolhido bastante esclarecedor e apropriado, por ter fornecido subsídios para o trabalho como um todo.

Todos sabem que a aprendizagem depende em grande parte da motivação, as necessidades e interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela realize certa atividade. Assim, podemos concluir que a ludicidade também pode auxiliar professores a trabalhar melhor com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. É claro que o lúdico não seria uma solução mágica para os problemas educacionais, mas poderia ser um caminho a ser trilhado na busca de uma escola mais atrativa e interessante. Hoje em dia percebemos as dificuldades de professores em trabalhar o lúdico em sala de aula. Sendo a ludicidade algo de tão grande relevância no âmbito educacional, seria necessário realizar uma pesquisa mais completa em relação a este assunto. As fontes bibliográficas sobre o tema são riquíssimas e, além disso, outros segmentos da comunidade educativa. Para alcançar melhores resultados em relação ao lúdico as escolas poderiam rever seu projeto político pedagógico, dando maior espaço e ênfase à ludicidade. Também é preciso que haja um trabalho de conscientização com os pais, através de conversas e reuniões sobre o assunto, para que se tornem parceiros nesta caminhada rumo às mudanças na maneira de ensinar e aprender e na construção de uma escola mais alegre e atrativa, onde nossas crianças possam crescer e desenvolver-se de uma maneira mais harmoniosa e feliz.

4. LÚDICO E O DESAFIO DE ENSINAR

Este cientista descobriu que o aprendizado é um processo gradual no qual a criança vai se capacitando a níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica de pensamento. Em seus estudos, Piaget (1999) partiu de uma teoria biológica sobre a construção do conhecimento humano, ou seja, da epistemologia genética. Parte do pressuposto de que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento biológico do ser humano, sendo este muitas vezes determinante.

Ele explica que é no estágio sensório-motor que se inicia o desenvolvimento da criança. Nessa fase, o conhecimento se dá pelo contato físico da criança com o objeto. Daí a importância de o professor disponibilizar ao aluno muitos e variados materiais didáticos concretos para manuseio, tanto orientado como espontâneo, do aluno. Neste manuseio o mesmo irá fazendo conexões importantes por si só e pela observação das conexões

estabelecidas pelos colegas. No segundo estágio – o pré-operatório que Piaget (1988) julga ser dos 02 anos aos 07 anos – as crianças entram em contato com o conhecimento produzido pelas pessoas que a cercam através de atividades de representações como o jogo simbólico, o desenho e a linguagem.

É neste momento que a proposição de atividades diversificadas, criativas e desafiadoras para as crianças é de fundamental importância porque: O lúdico (jogo, brincadeira) é a característica fundamental do ser humano. A criança deve brincar. Seu desenvolvimento depende em grande parte do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando. Se alguma coisa não é possível ser transformado em jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento. Piaget (1988) entende o interesse como um prolongamento das necessidades, a relação entre o objetivo e uma necessidade.

Assim sendo, o interesse direciona a ação adaptativa do sujeito que visa à satisfação de uma necessidade. Com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam. Ele é um regulador do dinamismo energético da ação, pois sua intervenção mobiliza as reservas internas de energia, tanto assim, basta que um trabalho interessante para parecer fácil e para que o cansaço diminua. É por isso que o rendimento das crianças no trabalho escolar é bem melhor quando levam em conta seus interesses e quando correspondem às suas necessidades. O professor precisa estar atento às necessidades da criança e para se obter isso é importante desenvolver e alimentar um diagnóstico preciso e consistente das crianças com as quais está desenvolvendo suas atividades pedagógicas e ao mesmo tempo profissionais.

Vygotsky (1988,25) traz a ideia:

[...] Do ser humano como imerso num contexto histórico e cita a Pedagogia como sendo a ciência básica para o estudo do desenvolvimento humano, por se tratar de uma síntese de todas as diferentes disciplinas que estudam a criança, pois esta ciência integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos do desenvolvimento infantil, portanto, para alfabetizar é imprescindível, ter conhecimento de todos estes aspectos, para que o professor coordene este processo de maneira segura, tranquila, afetiva, criativa e principalmente de maneira lógica e contextualizada com o desenvolvimento do aluno e seu contexto sociocultural (VYGOTSKY, 1988, p. 25).

Para Vygotsky (1988), a função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento. É a linguagem que fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objetivo de conhecimento.

O homem constrói o seu sistema de significados através das relações com o mundo físico e social ao longo da história dos grupos humanos, portanto o processo de alfabetização começa fora da escola, no grupo familiar.

Durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos, e, sendo assim, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado como o papel do adulto especialmente treinado para ensinar, deve ser cuidadosamente planejado para atender as reais necessidades da criança. As generalizações e os conceitos são considerados por Vygotsky (1988, p. 30) atos de pensamento, e, portanto, o significado pode ser visto como um fenômeno do pensamento. Porém, à escola e ao professor cabem as ordenações sistematizadas deste processo.

De acordo com pesquisas Vygotsky (1988, p. 29) não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano que possibilitasse interpretar a construção psicológica do indivíduo desde o seu nascimento até a idade adulta. Entretanto, oferece inúmeros dados de pesquisa e reflexões sobre vários aspectos do desenvolvimento dentro de uma abordagem genética. Todavia, a respeito do lúdico, Negrine (1988, p. 59) comenta que para Vygotsky:

[...] A seriedade no jogo, para uma criança de três anos, significa jogar sem separar a situação imaginária do real. Ao contrário, para uma criança de idade escolar, o jogo se converte em uma forma de atividade muito mais do tipo atlético e, portanto, desempenha um papel muito específico em seu desenvolvimento (NEGRINE 1988, p. 59).

Nessa visão, cabe ao educador o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos a aprenderem a aprender. Para o professor, este é um dos maiores desafios, considerando que os cursos superiores, ainda estão estruturados com base em outros pressupostos teóricos que não garantem o desenvolvimento de habilidades que asseguram a compreensão e domínio deste processo. O trabalho didático deve, portanto, propiciar a construção do conhecimento pelo aluno. Aprender é de certa forma, descobrir com seus próprios instrumentos de pensamentos conhecimentos institucionalizados socialmente. A aprendizagem não ocorre apenas em momentos determinados, todas as oportunidades que surgem devem ser aproveitadas.

4.1. Relação do Lúdico com o Mundo Infantil.

De acordo com Maluf (1990) Brincadeira é alguma forma de divertimento típico da criança, isto é, uma atividade mental natural da criança, que não implica em compromisso, planejamento ou seriedade e envolve". A criança está diretamente relacionada com o lúdico (MALUF, 1990, p. 36).

Ele faz parte da vida infantil queiramos ou não. Então, como se define o lúdico? Conforme o dicionário Aurélio o termo lúdico significa "adjetivo relativo a jogos, brincadeiras e divertimentos". Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como uma distração.

O conceito dominante que emperrava no século XIX não poderia dar o menor valor àquilo que tinha sua origem na criança. Somente após Rousseau e o Romantismo, que a imagem da criança passou a ter uma visão positiva às suas atividades espontâneas. Hoje, no meio educacional, principalmente, o da educação infantil este conceito já foi desmistificado dando lugar a uma proposta pedagógica consistente possibilitando a criança à construção do seu processo de aprendizagem de maneira mais leve e que caminha ao encontro dos interesses e do mundo dos educandos que frequentam a escola nesta faixa etária ou nível de ensino.

Nós, os profissionais da educação, principalmente os alfabetizadores, precisamos ter presente que a brincadeira, tanto espontânea quanto à orientada didaticamente para determinado objetivo, faz parte do mundo infantil. Deixar que a criança brincasse e proporcionar momentos de brincadeira é uma das formas mais salutares de permitir a manifestação da concepção de mundo, de sociedade, de família, das relações de poder, das projeções profissionais e do perfil da personalidade do aluno.

Segundo Gilles Brougère (2005, p. 29), em seu livro *Brinquedo e Cultura*: Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como um comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores.

O aparecimento da valorização da brincadeira se apoia no mito de uma criança portadora de verdade. Romances e (auto) biografias tornaram-se, amplamente, porta-vozes de tais conceitos que delinearão a imagem dominante da criança. Fröbel (2004, p. 29)

complementa dizendo que: [...] A brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior exigida pelo próprio interior (FROBEL, 2004, p. 29).

Além de complementar a necessidade e a importância do brincar e da brincadeira, ressalta ainda:

[...] A brincadeira infantil constitui uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade: Desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor (FROBEL, 2004, p. 29).

O professor Negrine (2010, p 36), no artigo “O lúdico no contexto da vida humana” chegou a caracterizar o homem contemporâneo como *homo ludens* – como evolução e contraposição ao *homo sapiens* e ao *homo faber*. Assim, o espaço lúdico pode ser chamado de uma premissa do comportamento humano. Dessa forma, a ludicidade inserida na Educação traria muitos benefícios para o desenvolvimento infantil, principalmente nas aulas de alfabetização, onde a criança pela primeira vez se depara com uma sala de aula, levando em conta que a maioria delas ainda não frequentam a Educação Infantil. Desenvolver este processo de forma leve e serena é um dos requisitos para oportunizar a criança que está sendo alfabetizada de continuar sendo criança.

Educar é um ato complexo que pode e deve ser facilitador através de metodologias e/ou propostas pedagógicas que incluam o lúdico, pois o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, o raciocínio lógico, a destreza, a criatividade, expressão e construção do conhecimento.

Podemos dizer também, que é através das brincadeiras que a criança imagina, interage, supera conflitos, se socializa e constrói novos conhecimentos – atividade de grande importância para o ser humano. Através delas, as brincadeiras, podemos, muitas vezes, desenvolver muito mais rapidamente o raciocínio lógico, o vocabulário culto, os princípios de defesa do meio ambiente, o respeito próprio e aos demais, a autorregulação de suas atitudes e autoconhecimento. Posturas, valores e instrumentos importantíssimos para um cidadão independente e posicionado. Sendo a criança um sujeito ativo, necessita, também,

de um processo de ensino-aprendizagem ativo. Para isso, é preciso que o professor também resgate seu sentimento lúdico.

Envolve-se e conheça mais a fundo o desenvolvimento infantil. Internalize o espírito de brincadeira séria, tão séria quanto é a brincadeira para a criança. Vivemos um momento histórico educacional onde não cabem mais os Cursos de formação para o Magistério que não contemplem em suas matrizes curriculares disciplinas ou eixos temáticos que discutam a ludicidade como aspecto imprescindível para formação humana. Compreendendo a atividade lúdica como uma alavanca para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, percebemos que o conhecimento, a vivência e o sentimento lúdico dos professores em formação necessitam ser resgatados para que estejam disponíveis e possam fazer uma leitura correta do jogo infantil.

Nesse sentido, a formação dos professores deve passar por aspectos teóricos, pedagógicos e, principalmente, pessoal que contemplem a discussão sobre o lúdico. Uma melhor disponibilidade do professor com relação ao ensino lúdico é o primeiro passo para que se obtenha um ensino de qualidade. É necessária uma autorreflexão sobre a eficácia dos métodos de ensino aplicados, para que, a partir dessa tomada de consciência, o educador parta a um estudo rigoroso sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Falkenbach apud Santos (1998, p. 27) consideram ainda que:

[...] A partir da tomada de consciência do próprio gesto motor ligado a uma fantástica e profunda afetividade, o adulto, e principalmente o professor, está capacitado a fazer uma leitura melhorada da criança, porque essa é compreendida pelos adultos como um ser que se estrutura a partir das relações com o meio (FALKENBACH, 1998, p. 27).

Podemos dizer também, que é através das brincadeiras que a criança imagina, interage, supera conflitos, se socializa e constrói novos conhecimentos – atividade de grande importância para o ser humano. Através delas, as brincadeiras, podemos, muitas vezes, desenvolver muito mais rapidamente o raciocínio lógico, o vocabulário culto, os princípios de defesa do meio ambiente, o respeito próprio e aos demais, a autorregulação de suas atitudes e autoconhecimento. Sendo assim, o sucesso escolar deve conciliar os objetivos do professor com os desejos do aluno, ou seja, ensinar não apenas conteúdos, mas habilidade.

4.2. Considerações sobre os Jogos e as Brincadeiras aliadas ao processo educativo

Emília Ferreiro apud Pinto (1999, p. 36) explica que a criança avança de um patamar a outro, não abandonando a hipótese anterior, mas englobando e fazendo construções convergentes com avanço. Não é necessário pensar muito para testarmos a atividade lúdica como um dos pontos principais dentro do processo de assimilação da aprendizagem. O lúdico está presente na vida da criança desde o nascimento. Concordo com Gilles Brougère (2009,26) quando afirma que:

[...] A criança que brinca, vive realmente a sua infância, tem muito mais possibilidades de se tornar um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, suportará melhor as pressões das responsabilidades adultas e terá maior criatividade e equilíbrio para solucionar os problemas que lhe surgirem (BROUGÉRE, 2009, p. 26).

Lê Boulch (2004, p. 8) em seu livro “A educação pelo movimento” considera que: a preparação para um lazer mais rico é uma questão pedagógica ou, num sentido mais amplo, de formação, e não das menores. A civilização tecnológica exige que ao assumir a nobre função de educar na plenitude do termo o cidadão, a escola esteja em todos os níveis preocupada em prepará-lo não apenas para o trabalho, mas também e cada vez mais para o lazer.

Tanto Piaget (2001) como Wallon (1988), Vygotsky (2002) e outros, atribuíram ao brincar da criança um papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem, embora com enfoques diferentes. “Brincar é uma atividade lúdica criativa. No brinquedo, entra em ação a fantasia”.

Nesse sentido, um dos artigos da Revista de Centro de Educação (UFSM, 2006) destaca que “só será possível ensinar e aprender prazerosamente quando compreendermos mais as crianças”. Este é um chamamento muito forte que deverá ser absorvido não só pelos educadores, mas principalmente pelas agências formadoras dos Cursos de Licenciatura, pois na maioria das matrizes curriculares destes cursos, a ludicidade ainda ocupa um segundo plano não totalmente esquecida.

Outro aspecto importante no cotidiano escolar e no fazer pedagógico, é ter consciência que o mundo do adulto é diferente do mundo infantil. Temos a responsabilidade de coordenar o processo de aquisição de conhecimentos de forma sistematizada, porém

precisamos ter cuidado para não privilegiar o nosso mundo em detrimento da falta de conhecimento do mundo infantil.

Em virtude disso pode-se afirmar que a motivação trazida pelo lúdico para a sala de aula facilita a aprendizagem e diminui a barreira existente entre a criança e a escola. Facilitando o desenvolvimento da criatividade e incentivando o aprender por prazer, não por obrigação, o educador estará transformando o ambiente escolar em uma fonte de alegria e conhecimento.

Destacamos, também, que quanto mais rico for o ambiente escolar que é oferecido à criança tanto mais criativo, independente e altruísta ele será, pois o processo de aquisição e/ou apropriação da aprendizagem de forma segura poderá lhe transformar em um adulto participativo e comprometido com uma sociedade onde inclua a todos.

Desta forma, é conveniente destacar que:

[...] A criança que atravessa este processo relatando o que viveu e o que sentiu, falando e escrevendo experiências que fazem parte do seu cotidiano, provavelmente perceberá mais facilmente a função social da escrita e irá brincar com esta combinação de maneira natural e não traumática como é caracterizada por muitos adultos que não viveram o processo de alfabetização desta forma. Psicopedagogia online, artigo: Material da escola (GENTE, 2014, p. 65).

Em vista disso o bom relacionamento com o professor é de fundamental importância nessa fase. O professor é referência para a criança e ela percebe quando ele a quer bem ou não. E o educador precisa entender que a sua função é a de ser uma ponte entre a criança e o saber e para isso uma relação de confiança, de afetividade e de respeito são imprescindíveis. Então, por que não aproximarmos mais a realidade escolar com a realidade infantil? Aproveitando-se de algo natural na criança, como a brincadeira, facilitando o desenvolvimento de aspectos sociais, afetivos e cognitivos, colaborando assim para uma aprendizagem completa e eficaz. Ensinar com prazer transformando o educar em um processo de real aprendizagem pode ser mais fácil do que imaginamos.

A presença comprovada do lúdico na vida infantil faz com que nos aproxima do real desejo da criança e, assim tornar o espaço escolar uma extensão de seu mundo, pois: Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de seus desejos e interesses. No brinquedo, a criança assimila e constrói a sua realidade. Se os adultos estiverem em sintonia, sensibilizados, olhando a criança como uma pessoa em desenvolvimento, seu afeto e respeito prevalecerão, esse clima sentido por ela também

prevalecerá. Pensando assim, que a ludicidade deve permear o espaço escolar e transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde as crianças sintam prazer pelo ato de conhecer. De acordo com Gilles Brougère (2009, p. 26):

[...] O adulto/professor precisa assimilar e incorporar a ideia de que “... a alegria, a magia, o encanto estarão sempre norteando não somente as crianças, mas todos aqueles que consideram e acreditam que o lúdico sinaliza um mundo melhor, mais colorido e mais humano (BROUGÈRE, 2009, p. 26)

Muitas ideias se assemelham sobre a importância do lúdico para a criança e a sua relação com a sala de aula. Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, o raciocínio lógico, a afetividade, o espírito de liderança sem cobrança ou medo, mas sim com prazer. É claro que em um mundo competitivo como o que é “inútil” tanta importância para a ludicidade e que na verdade desde cedo as crianças deveriam ser “informadas” e preparadas para enfrentar este mundo. Entretanto, veja o que pensa Claudia Maria Souza em seu artigo:

A cultura da criança: por um uso lúdico da pedagogia, publicado na Revista Psicopedagogia online; ficar brincando é que é prioritário para elas, e não se informar. Pois num mundo competitivo como o nosso as pessoas precisam de muito mais que informação, inclusive para lidar de maneira saudável com esta competitividade... é exercendo a ludicidade que a criança se forma um ser humano completo. O educador deve estar devidamente preparado para trabalhar com todos os aspectos da criança que durante as atividades lúdicas se tornam explícitas.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a ludicidade inserida na metodologia do professor, como um instrumento que pode enriquecer e fortalecer a prática pedagógica. Buscando um melhor entendimento sobre o processo de ensinar e aprender e um maior embasamento teórico sobre o uso do lúdico na prática pedagógica, pode-se perceber que é imprescindível a sua presença nas salas de aula. Não temos dúvida que, apesar de alguns educadores não darem valor para uma educação que prime pelo lúdico, aprender com prazer é hoje uma das peças-chave para a melhoria da qualidade de ensino. Entender a

criança como um ser em desenvolvimento é dar oportunidades reais para que ela aprenda sem fugir do seu mundo.

O processo de ensinar e aprender ficam interligados com o processo de desenvolvimento humano. Considerando que a aprendizagem ocorre de forma contínua, pode-se afirmar que a brincadeira, o jogo, também contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, é impossível separarmos o lúdico da vida infantil. A ludicidade, quando usada de maneira correta, serve como um meio de crescimento individual e coletivo, auxiliando o educador. Destaca-se também, que para realmente acontecer a ludicidade nas salas de aula é necessário termos professores preparados e conscientes de seu papel como educador. Para isso, os profissionais da educação devem ter acesso a cursos formadores com bases curriculares instrumentalizadas pelo lúdico, a fim de que, bem preparados, possam desempenhar seu papel com segurança e, assim, obter melhores resultados. Nesse sentido, a ludicidade deve ser um suporte proporcionando uma reflexão contínua sobre sua prática e sobre como acontece o desenvolvimento infantil, pois que o lúdico faz parte da vida da criança já sabemos.

O importante é sabermos como utilizar esta sabedoria infantil em prol de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e eficácia. Já não é mais valorizado o professor que desconhece as necessidades e expectativas das crianças quanto ao seu modo particular de se apropriar do processo de conhecimentos. Com base nos objetivos da pesquisa, nos resultados obtidos e no referencial teórico foi possível concluir que a ludicidade é de suma importância para a criança, favorecendo-a nos aspectos físico, emocional e cognitivo mais completo e harmonioso. Sabendo que a aprendizagem em grande parte depende da motivação, as necessidades e interesses da criança são as mais importantes que qualquer outra razão para que ela realize certa atividade.

Caminhando rumo às mudanças na maneira de ensinar/aprender e na construção de uma escola alegre e atrativa, onde nossas crianças possam crescer e desenvolver-se harmoniosa e satisfatoriamente. Sendo assim, pode-se afirmar que o uso do lúdico nas salas de aulas é sim um dos caminhos para o êxito escolar e para a diminuição dos traumas no início da vida escolar.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Aline. **Recuperando as brincadeiras do tempo das avós.** Revista do Professor, Porto Alegre, 12 (46): 36-40, abr./jun. 1996.

BROUGER, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Adaptado por Gisela Wayskop. São Paulo: Cortez 2001. 106p.

FALKENBACH, Atos P. **A Educação Física na Escola: uma experiência como professor.** Lajeado, UNIVATES, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil. VOL. 2, Perspectivas psicopedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1994

PIAGET, Jean. **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo da criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1988.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia; tradução:** Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio de Lima Silva. – 24ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em: <https://miniteia.files.wordpress.com/2015/04/piaget-jean-seis-estudos-de-psicologia.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2019.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 83.**

REGO, Tereza Cristina. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Vozes, 200, p. 20.

REGO, Tereza Cristina. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo:Ática, 1988. pp. 51-83.

VYGOTSKY, L. S. (2011). **Psicologia Pedagógica.** São Paulo, Martins Fontes

AGRESSIVIDADE NA TELEVISÃO E MÍDIAS SOCIAIS E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL E DE APRENDIZAGEM

Selma Lopes De Amorim Uemura¹⁵
Rosilene da Silva Jesus¹⁶
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira¹⁷
Adriana da Silva Moura¹⁸

RESUMO

Este artigo versa sobre o desenvolvimento comportamental do aluno relacionados ao uso da televisão e mídias sociais. Dada a complexidade de fatores que cercam a vida dos jovens na sociedade atual, igualmente complexa, na qual vivemos; é relevante investigar o tema da televisão e mídias sociais, sua influência na vida dos educandos em processo de aprendizagem. De todas as TICs, a televisão e o telefone são a maioria na vida dos adolescentes. A televisão é assistida por todos os adolescentes, sendo uma das atividades que mais ocupa o seu tempo, tanto no dia a dia como nos finais de semana. A importância do uso e abuso que os adolescentes fazem da televisão e suas consequências é um tema de primeira ordem. Eles não podem conceber a vida sem a televisão que reúna a atratividade da imagem, o som, a surpresa, a variedade, o imediatismo ao vivo de qualquer lugar do mundo, etc.... Quando bem utilizada, a televisão entretém, estimula a imaginação, transmite conhecimentos e valores, promove estilos de vida, favorece a cultura etc. o que não aparece na TV parece não existir, impacta negativamente nas relações interpessoais, estimula a imitação do que aparece na tela; o que pode implicar a aceitação da violência, aumentar a agressividades entre colegas etc. Especificamente, o estudo aqui realizado refere-se a alguns aspectos relacionados com o uso excessivo da televisão e mídias sociais que refletem no comportamento dos alunos aumentando a agressividade e seu papel no desenvolvimento comportamental e de aprendizagem.

Palavras-chave: Agressividade. Televisão Mídias Sociais. Atitudes.

ABSTRACT

This article deals with the student's behavioral development related to the use of television and social media. Given the complexity of factors that surround the lives of young people in today's equally complex society in which we live; It is relevant to investigate the topic of television and social media, its influence on the lives of students in the learning process. Of all the ICTs, television and the telephone are the majority in the lives of teenagers. Television is watched by all teenagers, being one of the activities that most occupies their time, both on a daily basis and on weekends. The importance of teenagers' use and abuse of television and its consequences is a topic of the first order. They cannot conceive of life without television,

¹⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - ICE- Instituto Cuiabano de Educação. selmaslopes@gmail.com

¹⁶ **Graduação:** Pedagogia - FIM TCSH- Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação:** - Docência no Ensino Superior - FTED- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin; **Pós-graduação:** Docência na Educação Infantil - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Rosilenesj@hotmail.com

¹⁷ **Graduação:** - Pedagogia - UNICSUL- Universidade Cruzeiro do Sul - **Graduação:** Ciências Naturais e Matemática - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicologia - Trabalho Social com Família e Sociedade- Faculdade Futura. ivanildesalmo23@outlook.com

¹⁸ **Graduação:** Pedagogia -UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** - Alfabetização e Letramento - UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Anos Iniciais - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter. dri.m.b@hotmail.com

which brings together the attractiveness of the image, sound, surprise, variety, live immediacy from anywhere in the world, etc.... When properly used, television entertains, stimulates the imagination, transmits knowledge and values, promotes lifestyles, promotes culture, etc. what does not appear on TV does not seem to exist, negatively impacts interpersonal relationships, encourages the imitation of what appears on screen; which may imply the acceptance of violence, increase aggression among colleagues, etc. Specifically, the study carried out here refers to some aspects related to the excessive use of television and social media that reflect on the behavior of students increasing aggressiveness and its role in behavioral and learning development.

Keywords: Aggressiveness. Television Social Media. attitudes.

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a agressividade deve ser estudada com preocupação como fenômeno perturbador da aprendizagem, como um “incidente na influência” da aula comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, que será mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor é antecipadamente superado. Correndo o risco de parecer paradoxal, dizer que a verdadeira disciplina só se alcança pela ação, não pela punição. A liberdade é a condição essencial para a disciplina ser assumida, não de uma forma punitiva, mas como autodisciplina. Caso contrário terem de questionar sobre a viabilidade de formar cidadãos autônomos e respeitadores do outro quando, na escola, para alcançar estas finalidades, se recorre a processos coercivos e, até à agressão física?

Os grandes responsáveis pela educação das crianças e jovens, é a família e a escola. O que se observa hoje é a falência da autoridade dos pais em casa, do professor em sala de aula. Muitos alunos não respeitam seus professores, e essa atitude prejudica o ensino e a aprendizagem. Professores e coordenadores têm dificuldades em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto intervir nos comportamentos adotados nos pátios escolares.

A disciplina é essencial à educação, é necessária a presença de uma autoridade saudável. O segredo que difere o autoritarismo do comportamento autoritário adotado para que a outra pessoa (no caso, filhos ou alunos) torne-se mais educada é o respeito à autoestima.

Os adolescentes, estão mudando o comportamento devido ao impacto que as TICs e a Televisão têm influenciado na sociedade atual. Dentre todos eles, a Televisão é o meio mais relevante, pois nos países desenvolvidos assistir televisão tornou-se uma atividade muito

importante na vida da criança e em grande medida também dos adolescentes. A televisão, como as demais TICs, pode ser um instrumento magnífico para a educação dos adolescentes e da sociedade, se bem utilizada; ou exatamente o contrário, se não for feito dessa maneira.

O uso excessivo ou o consumo excessivo de televisão nestas idades está associado a múltiplos efeitos negativos para a saúde, educação e relações interpessoais tanto no âmbito familiar como no âmbito social das crianças e adolescentes. Parece claro que esse uso indevido contribui para a redução do tempo dedicado à leitura, esportes, jogos, comunicação familiar, relacionamento interpessoal e afeta o desempenho escolar, de modo que o excesso de tempo assistindo à televisão tem sido associado a um menor nível de escolaridade alcançado na vida adulta, maior abandono dos estudos e notas mais baixas nos estudos e, conseqüentemente, tem aumentado o nível de agressividade entre crianças e adolescente em função videogame, sendo maiores se o conteúdo for mais agressivo.

Por outro lado, talvez o grande papel que a TV e as mídias sociais poderiam desempenhar como recurso educacional não esteja sendo devidamente explorado, começando pela educação para desenvolver o espírito crítico, trabalhando com seus documentários, analisando determinados debates, aprendendo na escola após criptografar mensagens publicitárias, etc., portanto, esses recursos deveriam ser bem trabalhados no espaço escolar, uma vez que as crianças são influenciadas pela televisão, o impacto que as mensagens e as cenas agressivas passam a fazer parte do cotidiano nas imitações na sala de aula. Os desenhos animados afetam na aprendizagem e provoca atitudes comportamentais nas crianças.

O presente trabalho é resultado do conhecimento adquirido nos estudos durante os anos que antecedem esta etapa final do curso de pós-graduação. O estudo traz por objetivo investigar o tema da televisão e mídias sociais, sua influência na vida dos educandos em processo de aprendizagem.

2. COMPORTAMENTO AGRESSIVO

Etimologicamente, a palavra agressividade segundo Pavarino *et al.* (2015) é derivada do latim *aggredior*, que significa "ir ou comprometer-se contra o outro". Agressividade implica provocação ou ataque. Segundo os autores, que a define como "desrespeitar, ofender

ou provocar os outros", ou seja, o comportamento que é realizado sobre a vítima. Atualmente, define-se na perspectiva do agressor e da vítima e situa-se numa temporalidade e num contexto em que se dão as relações e interações humanas.

Socialmente, Cavalheiro (2017) explica que o comportamento agressivo é inerente ao ser humano desde o início de sua existência. No indivíduo, geralmente se manifesta desde os primeiros anos de vida, mas sua frequência é reduzida com o passar dos anos. No entanto, existem pessoas que continuam a ser agressivas na idade adulta, encontrando assim comportamentos agressivos em diferentes contextos sociais, como a família ou em ambientes educativos e de trabalho.

Conforme Lisboa e Koller (2020), com base na dimensão ou estrutura biológica do ser humano, podemos observar as demais dimensões representadas nos comportamentos, como agressividade, emoções, atitudes, percepções, inteligência, estilos de aprendizagem, motivações, estados de consciência, cognições, etc., expressas através da linguagem oral e gestual.

De acordo com a teoria da aprendizagem social proposta por Pavarino *et al.* (2015), o comportamento agressivo é adquirido em condições de modelagem e por meio de experiências diretas, resultantes dos efeitos positivos e negativos que as ações produzem, mediadas pelas cognições sobre elas. No entanto, é difícil interpretar as condições naturais de ocorrência e aprendizado da agressão, devido à diversidade de modelos aos quais os indivíduos foram expostos, que podem ser: a) agressão modelada e reforçada por membros da comunidade; b) o ambiente cultural em que as pessoas vivem e com quem mantêm contatos repetidos etc.) a modelagem simbólica proporcionada pelos meios de comunicação, especialmente a televisão, objeto de estudo nesta pesquisa.

2.1. Agressividade na Televisão

Há uma ligação óbvia entre a ocorrência de atitudes rebelde na sociedade e a tematização e representação da mesma na mídia. Que causalidade é envolvida? Os espelham simplesmente agressividade? Ou causam-na e contribuem para ela? Uma mensagem preocupante que a televisão nos vende progressivamente é a que a agressividade é aceitável. A televisão diz que é trivial, lugar comum, de todos os dias, mundana. Faz parte da vida, é

normal. É parte da nova modernidade. E também pode ser divertida (de uma forma doentia e irônica).

A televisão também ensina algo ainda mais corruptível, que a inteligência está fora de moda e que a força bruta é que está a valendo. A modalidade está ultrapassada. Os policiais são estúpidos e os criminosos é que são espertos. Há uma selva lá fora, envolvendo homens, mulheres e crianças e, no entanto, está tudo bem. Vivemos numa era de crimes progressivos de agressividade propriedades, desde o abuso de crianças a esposa (ou marido), nos jogos de futebol, vandalismo contra idosos ou outras pessoas indefesas por um simples punhado de moedas (SILVA, 1991).

É simplesmente a televisão a nossa maior influência. Muitos jovens praticaram milhares de atos agressivos representados na televisão quando atingiram a idade de 18 anos. Não é despropositado assumir, fazendo um balaço de probabilidade, que esta preocupação intimamente ligada a efeitos prejudiciais.

A televisão é enfeitiçadora e memorável. Uma cena que dura apenas alguns segundo as crianças imitam o que vê em minutos. Elas transformam isso em jogos, magoando outras crianças. A brutalidade, torna as crianças rudes e deprime os outros. O seu impacto é aniquilador e corruptível. A televisão não é só agressão infantil físicas ou verbal, tal como bater em alguém. Ela representa formas diretas e sérias de agressão. Por exemplo, disparar um revólver sobre alguém, atacar uma vítima com uma faca, colocar fogo num edifício, cenas drásticas produzidas para dar efeitos visuais. Alguns produtores de televisão, diretores de filmes, riem das preocupações acerca da agressividade. Dizem: “É realista reflete a realidade. É o que os espectadores querem. Não precisa de ver isso, precisa? Pode sempre desligar o televisor”.

Mas, não se tem muita escolha, principalmente quando estas cenas são esperadas. Não se compra um televisor para mantê-lo desligado. Não se pode “desligar” a mente ou abster-se de algo desagradável que está a ser transmitido a cada momento. Os pais não podem estar presentes a todo o instante para assistir com as crianças aos programas infantis. Em geral, as crianças começam a ver desenhos animados aos dois anos. Aos 6 anos, aproximadamente, 90% das crianças já são clientes habituais da televisão. Entre os 6 e os 11 anos são as situações comédia, que vão conquistando os seus favoritos. As crianças mais novas assistem os desenhos animados porque eles são “codificados” de uma forma nítida, isto é, cada ação é sublinhada por efeitos sonoros particulares, que visam ajudar a sua

compreensão e captar a sua atenção. E, como a atenção das crianças tem dificuldades em fixar-se, os códigos sonoros vêm ajudá-las a estar atentas.

Na maior parte do tempo, se a atenção das crianças tem dificuldade em fixar-se é porque o conteúdo dos programas não lhes é totalmente compreensível. As crianças captam apenas uma parte do que vê. Não conseguem compreender as sequências longas, as motivações e intenções dos diferentes personagens escapam-lhes em parte. Mas, sobretudo, não são capazes de fazer deduções nem de compreender o que está implícito.

Quando assistem a cenas de agressão, por exemplo, é provável que incluam à sua maneira que “é o mais forte que tem razão”. Em contrapartida, têm dificuldade em compreender as margens em certas ações são mais justificadas do que outras. Inversamente, compreendem sem dificuldade que se obtém o que se pretende quando se detém o poder. Demonstrou-se amplamente que a quantidade de violência presente é consideravelmente mais elevada do que nos programas destinados a adultos em horários de grande audiência. Um estudo recente revelou que havia, em média, 25 atos de agressividade por hora nos programas infantis e apenas 5 nos programas de grande audiência. Os desenhos animados “de ação e de aventura” relatam, de fato, “questões de poder” (PENTEADO, 1983, p. 22).

Centenas de pesquisas, realizadas a partir dos anos 60 estudos experimentais em pequenos grupos de crianças, bem como vastas investigações efetuadas em meios diversos, utilizando técnicas muito variadas, convergem na conclusão de que as crianças que vê a história de uma personagem, o Songoku, que tem como missão lutar contra os seres do mal, que pretendem invadir a Terra ou destruir outros planetas. Esta personagem, bem como os seres do mal são dotados de força e possuem poderes sobrenaturais. Antes do confronto entre as personagens do bem e do mal, a personagem principal, Songoku, terá de fazer treinos, que consistem em lutas marciais, para melhor poder enfrentar as personagens más. Nas lutas, os poderes sobrenaturais e a força são frequentemente evidenciados. Depois de passar grandes dificuldades, o bem triunfa sempre sobre o mal. Cada vez que é derrotado o personagem mau, Songoku terá pela frente uma batalha ainda mais difícil, pelo que a sua preparação terá de ser cada vez mais cuidada. Assim, como se pode verificar a destruição do mal passa por um ambiente de lutas e de poder e é nisto que consiste basicamente a história do Dragon Ball.

Em relação ao “Pokémon”, poder-se-á dizer que os Pokémons são pequenos monstros que habitam a ilha de Pokémon. Tem ataques especiais e mágicos que podem usar

contra os seus adversários numa luta de Pokémons. A história começa quando um rapaz de 10 anos chama Ash Ketchum da cidade de Pallet recebe o seu primeiro Pokémon, sendo o seu grande sonho tornar-se o melhor treinador de Pokémon do mundo! Ainda em relação a estes desenhos, encontramos um site na internet cuja introdução alerta as crianças para não imitarem um tanto perigosos para algumas das mentes mais sensíveis das crianças.

Por fim, os “Power Rangers” consistem na história de um grupo de 5 adolescentes que foram incumbidos da tarefa de proteger a Terra dos vilões do mal. Quando algo falha, estes juntam-se para formar máquinas de combate ainda mais poderosas. Em cada episódio os Rangers estragam os planos ao inimigo e tornam-se como heróis para as crianças. As crianças da geração dos Power Rangers imitam os movimentos das lutas ninja e batem nos rapazes que consideram maus, dando pontapés e murros. Os Power Rangers não só dizem aos miúdos que as lutas são aceitáveis, como também lhes dizem que as lutas resultam em poder de conquista.

Estas demonstrações impressionáveis afetam as crianças em idade igualmente impressionáveis. Não só sugere às crianças que combater os vilões do mal, que tentam tomar conta do mundo, com técnicas ninja espetaculares é certo, como também dessensibiliza os mais novos, do choque e do terror de ver alguém a ser agredido.

Pesquisas efetuadas a respeito dos desenhos animados, afirmam que estes novos heróis não são modelos apropriados para as novas gerações, que são muito influenciáveis. Os Power Rangers são seres humanos atuais que vão à escola e tem, aparentemente, vidas normais. Pelo fato de serem reais e não cartoons animados como, por exemplo, o Super-homem, é grande a sua influência nas crianças que esperam poder ser exatamente como eles. Havendo crianças a tornarem-se dessensibilizadas da violência física em idades precoces da sua vida. Elas começam a desenvolver uma tolerância a esse tipo de violência e precisarão de cada vez mais violências para serem entretidas.

As gravidades das consequências produzem comportamentos agressivos. A prevalência na sociedade é um problema complexo que não será resolvido facilmente. Investigadores referem constantemente que medida é apenas uma manifestação do grande fascínio da sociedade pela agressividade. Contudo, não é apenas um reflexo da sociedade, é também uma contribuição. Se a nação deseja produzir gerações futuras de adultos produtivos que rejeitem meio de resolver problemas, de reafirmar o papel vital do Governo em proteger os cidadãos mais vulneráveis e, juntos trabalhar para que façam parte dessa solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo investigar o tema da televisão e mídias sociais, sua influência na vida dos educandos em processo de aprendizagem. Compreendeu-se que de todas as TICs, a televisão e o telefone são a maioria na vida dos adolescentes. Praticamente todos os adolescentes possuem televisão em casa, sendo vários muito comuns. Assistir TV é uma das atividades que mais ocupam seu tempo, tanto no dia a dia quanto nos finais de semana.

Praticamente todas as casas têm duas ou mais televisões. É evidente o grande papel que a TV desempenha na informação e no lazer, mas também devem ser destacados os aspectos negativos decorrentes do uso indevido ou abusivo desse meio. Esse fato é especialmente relevante quando se trata de crianças e/ou adolescentes.

Essa falta de controle dos pais não só se traduz em mais horas de televisão, já que os adolescentes não "sabem decidir" quando devem desligar a televisão, e mais ainda quando estão assistindo no quarto, mas também a falta de recomendação e aconselhamento dos pais está produzindo no adolescente uma falta de sensibilidade à agressão.

O uso excessivo ou o consumo excessivo de televisão ou mídias sociais nestas idades está associado a múltiplos efeitos negativos na saúde, na educação e nas relações interpessoais tanto no âmbito familiar como no âmbito social das crianças e adolescentes. Parece claro que esse mau uso contribui para reduzir o tempo dedicado à leitura, esportes, jogos, comunicação familiar, relacionamento interpessoal e afeta o desempenho escolar,

A televisão, como algumas outras TICs, pode criar dependência e levar a distúrbios de hábitos e comportamentos saudáveis. Por sua vez, parece haver relações significativas entre o número de horas que esses alunos assistem à televisão, tanto nos dias de semana quanto nos finais de semana, e o aumento da agressividade entre os pares. Tendo repercussões significativas, não só em termos de comportamento, mas também em relação ao aprendizado

REFERÊNCIAS

CAVALHEIRO, Adriana. Agressividade e violência na escola, 2005, 31 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas, Americana, 2017.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n 1, p. 59-69, jan./jun. 2020.

PAVARINO, Michelle Girade; PRETTE, Almir Del; PRETTI, Zilda A. P. Del. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 215-25, 2015.

PENTEADO, Heloísa D. “Análise das Discussões de Grupos” in televisão e as crianças e os adolescentes: a sedução dos inocentes. São Paulo 1983, vol.22.

SILVA, Ademar de. Alfabetização. São Paulo, Contexto 1991, p.45.

POR QUE O ENSINO NÃO CONDUZ AO APRENDIZADO? É POSSÍVEL MELHORAR O ENSINO?

Mariza da Silva Santos¹⁹

RESUMO

Este artigo faz uma análise das contribuições de Ana Teberosky e Emília Ferreiro para o tema da leitura e escrita. Traz o questionamento inicial: por que o ensino não conduz ao aprendizado? É possível melhorar o ensino? A pesquisa desenvolvida se constitui como descritiva, bibliografia e qualitativa. Compreendeu-se neste estudo que a aquisição da leitura e escrita para o desenvolvimento adequado da linguagem nos primeiros anos de escolarização são fundamentais, pois fornecem as ferramentas iniciais para o bom desenvolvimento e integração no meio social. É importante considerar que as crianças têm um ritmo próprio de desenvolvimento que precisa ser constantemente estimulado. No caso do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se favorecer suas próprias características, favorecendo o acesso tanto à linguagem oral quanto à escrita, levando-os a compreender a importância que esses processos têm para a comunicação, motivando-os a desfrutar do ato de ler e escrever.

Palavras-Chave: Escrita. Leitura. Aprendizado.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Ana Teberosky and Emília Ferreiro to the topic of reading and writing. It brings the initial question: why teaching does not lead to learning? Is it possible to improve teaching? The developed research is constituted as descriptive, bibliography and qualitative. It was understood in this study that the acquisition of reading and writing for the proper development of language in the first years of schooling are fundamental, as they provide the initial tools for good development and integration in the social environment. It is important to consider that children have their own rhythm of development that needs to be constantly stimulated. In the case of the reading and writing learning process, its own characteristics must be favored, favoring access to both oral and written language, leading them to understand the importance that these processes have for communication, motivating them to enjoy the act of reading and writing.

Keywords: Writing. Reading. Apprenticeship.

¹⁹ **Graduação:** História (UNEMAT) - Pedagogia (FAEL) - Letras Português (UNOPAR)- **Pós-graduação:** Educação do Campo (Universidade Candido Mendes) - Psicopedagogia e Educação Infantil (Universidade Candido Mendes) - Interdisciplinaridade e o Currículo da Educação Básica (Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin).

1. INTRODUÇÃO

Os professores buscam, várias formas de ensinar, é possível elaborar projetos utilizando a proposta de Joli Bert e colaboradores, os resultados da pedagogia por projetos com os problemas didáticos que marcam o cotidiano escolar indicam que constitui uma alternativa a ser explorada na busca de solução para tais problemas.

Esse ponto de vista apoia-se no fato de que os aspectos do ensino, nos quais se concentram tensões no convívio escolar e na apropriação da leitura e da escrita (processo crucial que dá margem a vários outros conflitos) requerem entre outras coisas procedimentos pedagógicos diversos dos habituais, procedimentos que envolvem a inserção dos alunos no trabalho, que acolham e levem em consideração suas participações no modo como se apresentam sem pré-requisitos, procedimentos que permitam a participação de todas as crianças nas aulas, cada uma participando segundo sua maneira de entender o que está acontecendo e tendo a oportunidade de ver sua participação acatada, ou pelo menos examinada e discutida pelo professor e pelos pais.

A inclusão de todos nas aulas com o envolvimento que se manifesta segundo as possibilidades de cada um é permitida pela leitura como exploração de textos e não como decifração que pressupõe conhecimentos do código alfabético, sendo que, nem todos os alunos possuem por causa da falta de continuidade do ensino ou por outros motivos. Não conseguir dar a resposta esperada pelo professor pode gerar constrangimentos e até reações negativas nos alunos gerar constrangimentos e até reações negativas nos alunos, sendo assim, pode se dizer que é um caminho a ser explorado na busca de conciliação ou de reconciliação dos alunos com as atividades escolares.

Diante das evidências, há uma preocupação por parte dos educadores principalmente nas escolas do ensino fundamental, em incentivar a criança a ler. Devendo a sala de aula ser um berço dos futuros escritores, artistas, se os educadores fizerem da literatura infantil e da leitura de outros textos um momento de lazer, onde o aluno sinta prazer em ler uma história, e não a veja como uma tarefa escolar a cumprir.

Nesse contexto, as escolas devem ter um cantinho especial para a leitura, e as crianças devem ter muitas oportunidades de folhear os livros, e lê-los individualmente e em grupos; as histórias lidas por alguns devem ser socializadas com os demais, e este é um trabalho que deve ser organizado pelo docente. Para iniciar o processo de leitura e escrita, o

desenvolvimento da oralidade e da escuta deve estar muito claro como condições básicas, em um processo pelo qual as crianças trocam e constroem significados com os outros. A interação com o ambiente permite externalizar experiências emocionais, acessar conteúdos culturais, produzir mensagens cada vez mais elaboradas e ampliar progressivamente sua compreensão da realidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da leitura e escrita potencializa a capacidade criativa que as crianças têm de comunicar, representar e expressar a realidade a partir da elaboração singular de seus sentimentos, experiências e sensibilidade. Essa capacidade representativa será enriquecida na medida em que se proporcionem situações e recursos para que possam experimentar e colocar em jogo suas capacidades criativas e expressivas através da música, literatura, arte e outras linguagens expressivas. Dessa forma, o estudo uma análise das contribuições de Ana Teberosky e Emília Ferreiro para o tema da leitura e escrita.

2. A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Para que a criança aprenda com os textos a gostar de ler, é preciso também que o educador goste de ler e transforme sua sala de aula em um ambiente alfabetizador. Trabalhando as diversidades de textos, como: rótulos, parlendas, músicas, receitas, jornais e outros, permitindo que a criança compreenda as diferenças de interpretação, do significado de cada escrito, que muda conforme o gênero textual. Era comum solicitar que os aprendizes da escrita copiassem textos do tipo: “Eva viu a uva”; este, como outros de mesmo gênero, não tem significados, não fazem a criança pensar, não desenvolvem a criatividade, apenas tem a função de fixar as sílabas estudadas, decorando-as pela repetição constante.

O processo de leitura tem sido concebido por vários educadores, durante muitos anos, como algo adquirido pela memorização. Então se ensinou durante décadas a ler e escrever seguindo uma sequência lógica de conteúdos. Primeiro aprendiam-se as letras do alfabeto, iniciando-se pelas vogais, encontros vocálicos; depois, consoantes, famílias silábicas, formação de palavras e, frases. E, finalmente, as crianças estariam prontas para iniciarem a escrita de textos, ou seja, copiaresem textos prontos e sem sentido. Para aprender a ler, não basta conhecer os sistemas de escrita, mas conhecer as características da linguagem escrita, que mudam conforme o gênero do texto.

Continuar alfabetizando pelo método sintético, que parte destas letras para as palavras, ensinando ao aluno como realizar os passos seguintes, insistindo nas orientações fonológicas aos alunos pré-silábicos que não possuem nenhum esquema, sequer, para soletrar palavras silábicas, não é o melhor caminho. “Apesar de apresentadas com dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo do letramento”. Manter este tipo de atividade é persistir no erro da escola tradicional, que considera o aluno uma tabula rasa e despeja sobre ele uma série de informações sem preocupar-se em como serão recebidas. Porém, esperar que as crianças atinjam operações mentais e avancem sozinhas é outro erro, pois o processo não é tão natural, os alunos precisam de informações do meio para que organizem suas hipóteses, desequilibrem-se e as reorganizem.

Ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares; muitas crianças já fracassam nos primeiros passos da alfabetização. Frente esta problemática e em busca de caminhos que minimizassem este processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades encontradas no processo de leitura e escrita são fatores que interferem na aprendizagem do aluno.

As pesquisadoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro, desde 1974 asseguram que a aprendizagem da leitura e da escrita entendida como questionamento a respeito de sua natureza e de sua função se propõe a resolver problemas e tratam de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. Para isso, deslocou-se a questão da alfabetização do ensino para a aprendizagem, partindo de como se deve ensinar e de como se aprende.

A partir das novas concepções construídas por meio de leituras práticas de sala de aula, baseando-se em seus próprios conhecimentos ou esquemas cognitivos, isto é, capacidade de formular, confirmar ou rejeitar hipóteses referentes às leituras, há várias maneiras de cativar o estudante, apresentar livros de várias qualidades, ou seja, livros que abordem temas que desperte o interesse dos mesmos, que façam sentido para ele; levar o aluno à biblioteca, solicitar que tragam livros de suas casas ou emprestados de amigos. Escolher os mais interessantes para ler, realizar um dia por semana ou momentos de leitura quando todos poderão escolher um livro para ler inclusive o professor, sem que essa atividade seja acompanhada de alguma cobrança. Nessa perspectiva, a aprendizagem é percebida como o somatório desses elementos mínimos.

A criança aprende através da repetição seguindo um modelo pré-estabelecido. A aprendizagem torna-se, portanto, um processo mecânico e repetitivo, não levando em conta, o contexto sócio-histórico, nem o desenvolvimento psicológico da criança. Exige-se dela adaptação ao método e não o método a ela. Assim, não leva à criança a compreensão do texto uma vez que é cobrada uma leitura mecânica cuja compreensão é negada, a partir dos exercícios de interpretação de textos, que não permitem que a criança seja sujeito de sua leitura.

O leitor usa várias estratégias, faz seleção: leitor se atém apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; antecipação: prevê o que ainda está por vir, com base em informação explícita e em suposições, antecipando o significado; inferência: capta o que não está dito no texto de forma explícita, lê o que não está escrito; verificação: controla a eficácia ou não das demais estratégias, confirma ou não as especulações realizadas. Atualmente, quando uma criança passa a frequentar uma escola, já tem certa familiaridade com o lápis e o papel, muitas vezes até anseia por aprender a ler e a escrever, mas certamente, sequer pode imaginar o processo evolutivo da escrita no mundo acadêmico.

O aprendizado da leitura e da escrita, durante muito tempo foi tido como, processo que somente ocorria na escola. É sabido, que isto não é necessariamente uma verdade, este princípio de que a leitura e escrita, somente eram apresentadas à criança que tivesse acesso as escolas, deixou de ser parte de uma consciência coletiva, pois, constatou-se que este processo de aprendizado transcende espaços escolares.

Prática usual durante longa data, a questão de considerar este aprendizado totalmente ligado à escola, fez com que, por exemplo, fossem criados meios didáticos, tais como a cartilha, destinados ao período de alfabetização. Sabe-se que dentro desta concepção tradicional de alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a cartilha. As crianças aprendem a ler não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que elas encontrem um sentido para o ensino que recebem.

É na sabedoria e na intuição do professor que devemos confiar, desde que estes disponham das bases necessárias para tornar, em sua classe, decisões que só cabem e eles tomar. Mas, a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e, como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas.

2.1. Compreensão da leitura e escrita na perspectiva de Emília Ferreiro e Ana Teberosk

Compreender é conhecer o processo da construção e reconstrução do pensamento diante da própria experiência, sendo, portanto, importante à interação desta para o redescobrimto de uma ação. Para melhor compreender o processo de construção da escrita, se faz necessário fazer uma abordagem sobre os níveis de construção da escrita que, de acordo com as pesquisadoras e Emília Ferreiro e Ana Teberosk são: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Inserir a criança no mundo letrado é permitir que ela seja a construtora de seu próprio conhecimento, tendo em vista sua forma de conhecer e compreender o mundo que a cerca.

Nesse sentido, a escrita é uma linguagem representada, onde as palavras sobrevivem a todo tempo guardadas pela memória da humanidade e transmite, por meios de ensinamentos valiosos, todo o seu potencial através do processo ensino aprendizagem.

Nesse processo, o nível alfabético caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Existe a compreensão da escrita alfabética, onde todos os fonemas devem estar representados. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras. Portanto, é importante que o professor analise as representações sobre a escrita que a criança realiza, tendo em vista organizar atividades que favoreçam as crianças a refletirem sobre a escrita durante o processo de alfabetização.

É nessa perspectiva que Ferreiro (1991, p. 41) afirma:

[...] É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito consciente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo.

O professor precisa valorizar o que a criança já sabe desde os primeiros momentos de vida escolar. É preciso conscientizar o professor de que as crianças quando chegam à escola, já sabem de várias coisas sobre a língua materna. O conhecimento passa a ser construído através da interação do sujeito com o objeto, cabendo ao professor criar oportunidades que venham a favorecer o desenvolvimento da escrita através das próprias experiências que o aluno traz do meio onde vive ocasionando assim uma situação de ensino aprendizagem.

Para que o aluno não encontre dificuldades no desenvolvimento do processo que a conduz à sua verdadeira função no mundo da leitura e escrita, é necessário que o professor do Ensino Fundamental considere os conhecimentos prévios do aluno durante a sua alfabetização. Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos sabem sobre a escrita, qual a sua utilidade e com base nesse diagnóstico, o professor programará atividades que sejam adequadas a cada nível das turmas existentes na escola. A escrita, no seu sentido real, faz parte do cotidiano das crianças, e que precisa ser dimensionada às novas formas de entender o mundo que, de maneira geral, precisa ser interpretado de forma letrada e contextualizada aos novos paradigmas da sociedade do conhecimento.

Para Vygotsky (apud Fontana 1997, p. 180):

[...] A escrita é maior do que um sistema de formas linguísticas com o qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social de uma sociedade letrada.

A escrita é vista como funcionamento social pelo qual o homem convive espontaneamente, sendo, portanto, um ato cultural e parte integrante da humanidade, pois faz parte não só do cotidiano escolar, mas que está relacionada ao social da criança e é, por isso mesmo, uma forma de construção da linguagem centrada num processo cultural pertinente à vida do ser humano.

A escrita surgiu na vida do homem a partir da necessidade social de se comunicar em um sistema pictográfico e inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Ela tem origem no momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Pode-se dizer que a pintura foi um antecedente da escrita. Esse sistema de comunicação expressava apenas as ideias visuais. Esse sistema de comunicação expressava apenas as ideias visuais, inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Esta surgiu acompanhada de um notável desenvolvimento das artes.

O homem pré-histórico já lia os sinais da natureza e os interpretava, assim como tentava reproduzir mensagens nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros pictogramas com intenção expressa de comunicar, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa para seus semelhantes. Na pré-história houve, então, a representação das palavras por meio de desenhos, numa determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho.

Essa tentativa de representar o mundo foi utilizada por diferentes povos, em diferentes épocas. Ocorreu com os sumérios, com os chineses e com os egípcios, que chegaram a construir uma escrita com seiscentos pictogramas. Segundo Cagliari (1993, p. 106), “A história da escrita vista no seu conjunto, pode ser caracterizada em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética”.

A história da escrita pode ser descrita da seguinte forma: a fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas, os quais aparecem em inscrições antigas, mas que podem ser vista de maneira mais elaborada nos contos da América do Norte, na escrita asteca, nas histórias em quadrinho, entre outros. Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar.

Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade e um exemplo mais recente dessa fase são as historinhas em quadrinhos. A fase ideográfica caracteriza-se pela escrita, através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram, ao longo do tempo, perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se umas simples convenções da escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução, sendo que as escritas ideográficas mais importantes são a egípcia, a mesopotâmia, os escritos da região do mar Egeu e a chinesa.

A fase alfabética caracteriza-se pelo uso de letras, que tiveram origem nos ideogramas, mas que perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função da escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética. As ideias são representadas graficamente por sinais convencionais (letras) que reproduzem os sons dos vocábulos correspondentes na língua falada. Pode-se dizer que nos últimos séculos, a leitura passou a estar indissociavelmente ligada à escrita. E a história de vida do homem, na era moderna e contemporânea, é pontuada por documentos escritos, dos quais o próprio homem não pode dissociar-se. Muitas e diferentes são as circunstâncias da vida e, por isso as pessoas produzem, suas leituras de modo diversificado. Todas as formas de ler são relevantes, devendo ser contempladas.

No processo de aprendizagem, o professor funciona como um mediador facilitando, o desenvolvimento, desde cedo, dos gestos de leitura e escrita da criança, que principalmente nas séries iniciais, apresentam-se de forma bastante informal e criativa, mas que, no entanto,

necessitam de intervenções, para que atinja graus cada vez mais elevados e, aproximados da aquisição da linguagem formal.

Enquanto mediador neste processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o professor tem o dever de atuar, antes de tudo, como um leitor. Aquele que dará sugestões e trará artigos curiosos, deverá ser um grande pesquisador, pois este será o caminho para que se possam incentivar seus alunos a ler, ouvir o que se lê, enfim, criar um hábito sadio e enriquecedor.

Quando o aluno erra, o professor dá a resposta tida como certa, faz com que ele reproduza. O erro não é entendido como um momento do processo de aprendizagem, como uma hipótese que o aluno lança mão rumo à resolução do problema, que lhe, foi colocado. Ao contrário ele é sempre afastado, estigmatizado como algo ruim, em contraposição ao bom, ao correto que seria esperado.

O professor bem formado compreende que o erro quando discutido deve ter como propósito responder às necessidades imediatas das crianças ajudá-las, a ampliar seus conhecimentos sobre o sistema convencional da escrita. Sendo que no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, os erros não devem ser avaliados em termos de certo ou errado, pois as crianças estão em processo de construção.

Essas novas teorias devem fazer parte da vida do professor, porém existem dificuldades em entendê-las, provocando uma série de problemas na vida da criança e ao professor. O fato é que essas teorias são colocadas para o professor de cima para baixo e posta sem discussão, como solução para os problemas do processo ensino e aprendizagem. Essa postura faz com o educador, aquilo que o ensino tradicional faz com as crianças: desconsidera o seu saber e experiência anteriores.

Não é exagero dizer que o ato de ler tem muitas faces. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se para saber mais sobre o universo factual; lê-se em busca de diversão e de descontração e, por meio da literatura de ficção da poesia, lê-se para chegar ao “prazer do texto”. Prazer que resulta de um trabalho intelectual intenso, de um corpo-a-corpo, em diferentes níveis, que se instaura entre o leitor e sua experiência prévia do mundo e o autor e seu texto de arte. São muitos os gestos de leitura e diferentes os textos que circulam nas instituições e grupos sociais.

Obras teóricas, menos e mais complexas, juntam-se, em estantes de residências até em bibliotecas escolares, a manuais didáticos. Textos literários refinados convivem com escritas voltadas ao puro entretenimento, versões simplificadas de obras clássicas, dividem espaço com os originais que lhe deram vida. Além de revistas, quadrinhos e jornais, os textos que aparecem na mídia eletrônica estreitam mais e mais seus laços com produtos tradicionais. Diante de tal visão caleidoscópica, é preciso administrar diferenças e proceder a escolhas cuidadosas para orientar as múltiplas leituras possíveis.

O ato de ler oferece a possibilidade de uma livre participação social do homem na sociedade, transcendendo de forma reflexiva, crescendo progressivamente e ampliando o seu entendimento das coisas que o cercam. Nesse aspecto, a leitura representa um instrumento de grande poder nas mãos daqueles que a detêm.

Numa sociedade letrada, cabe à escola o papel de ensinar a criança a ler e escrever com competência, formando cidadãos conscientes e críticos. Deve-se tornar tão somente um polo cultural na qual o conhecimento sistematizado possa ser adquirido pela sociedade e deve estar vinculado à realidade, proporcionando ao indivíduo um leque de possibilidades de atuação no mundo em que vive. Ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber a quem me cerca.

Quando leio sou, pois, criadora, uma transformadora de ordem, sempre. E não existe revolução maior de que se opera em todo ato de fala ou de leitura. Com a leitura, o homem adquire conhecimentos e obtém vantagens pessoais. Ela é o veículo de estudo e do saber, a verdadeira chave do êxito. Através da leitura, aprendemos a inculcar valores e inculcar o bom gosto; aprende-se também a viver e a triunfar na luta pela sobrevivência.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 149) confirmam que:

[...] o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano.

As formas de ensinar e aprender são contextualizadas e dessa forma permite ao aluno se relacionar com os aspectos presentes da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as

competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento.

Isso evidencia a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, às quais se desenvolvem por meio de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e da escrita se constitui em um processo individual e ao mesmo tempo social, em que se configura um mundo de conhecimentos, habilidades, interesses e, é determinada pelo contexto em que é produzida.

O estudo trouxe o entendimento, que a escrita e a leitura embasado na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosk é desvendado como um aprendizado muito complexo, ocorre quando a criança entra em contato com o mundo letrado. Do ponto de vista de Ana Teberosky, ao se referir à escrita, reflete claramente a importância que ela tem no homem e na educação; sem a escrita, o homem não seria capaz de criar ciência, pois não seria capaz de escrevê-la e explicá-la como cientistas e pesquisadores fizeram em épocas anteriores;

Conclui-se, que a escrita representa o meio perfeito para o desenvolvimento intelectual do ser humano, pois por meio dela o homem “escreve” o que aprendeu, reconhecendo seus acertos e erros, podendo corrigi-los. Quando o indivíduo aprende a ler e escrever, não está apenas aprendendo a decodificar mensagens e escrevê-las, mas já está treinado para entender as mensagens e criar seus próprios critérios. O processo de aquisição da escrita é trabalhado por etapas, que Emília Ferreiro e Ana Teberosky explicaram com base em pesquisas realizadas com crianças.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., (1991). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de

Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-035/360.pdf>. Acesso em 04 de Novembro de 2020.

FERREIRO, Emília. **O processo de construção da escrita e da leitura**. Disponível em: <<http://centrorefeducacional.pro.br/contribu.html>>. Acesso em: out. 2004.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de Outubro de 2020.

Thomaz, Jaime Roberto. **Alfabetização e letramento**. Publicado em 20 de outubro de 2009. Disponível pelo <http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento/26667/#ixzz3qS6DcA7D>. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

VYGOTSKY, Lev, **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. Disponível em <https://www.estandevirtual.com.br>. Acesso em 02 de Novembro de 2020.

A EDUCAÇÃO E O DIREITO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR: ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE ITUMBIARA/GO

Jorge Henrique Duarte Pimentel²⁰

RESUMO

O presente trabalho visa promover um enfoque na relação existente entre Educação e Direito, uma vez que aquela é tida como direito fundamental, ou seja, um direito público subjetivo. A criminalidade entre adolescentes trata-se um assunto polêmico na sociedade brasileira, uma vez que ao cometeram atos infracionais, ocorre uma rotulação desses jovens que, em muitos casos, o impede de se recompor e voltar a conviver em sociedade livre de delitos. Portanto, o presente estudo objetiva analisar também como o preconceito social pode interferir na reeducação de adolescentes que estiveram em conflito com a lei, bem como trazer propostas de projetos que podem continuar o processo de educação após o cumprimento das medidas socioeducativas. Observa-se ainda, que adolescentes estão em fase de desenvolvimento e merecem que a eles seja dada a oportunidade de serem reeducados a fim de alterar seu estilo de vida que costumava ser o de delinquir. Diante disso, constata-se que a inserção de adolescentes que cometeram ato infracional em projetos que visam lhes ensinar novas atribuições, pode transformar seu modo de viver, passando a ser livre de atos infracionais.

Palavras-chave: Direito à Educação. Medida Socioeducativa. Formação. Ressocialização.

ABSTRACT

The present work aims to promote a focus on the existing relationship between Education and Law, since the former is considered a fundamental right, that is, a subjective public right. Criminality among teenagers is a controversial issue in Brazilian society, since when they commit infractions, these young people are labeled which, in many cases, prevents them from getting back together and living in a crime-free society. Therefore, the present study also aims to analyze how social prejudice can interfere in the re-education of adolescents who were in conflict with the law, as well as to bring proposals for projects that can continue the education process after compliance with socio-educational measures. It is also observed that adolescents are in the development phase and deserve to be given the opportunity to be re-educated in order to change their lifestyle that used to be that of delinquency. In view of this, it appears that the inclusion of adolescents who have committed an infraction in projects that aim to teach them new attributions can transform their way of living, becoming free from infractions.

Keywords: Right To Education. Socio-Educational Measure. Formation. Resocialization.

²⁰ **Graduação:** Direito – Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara/GO – Universidade Luterana do Brasil – ILES/ULBRA; **Pós-graduação:** Direito Ambiental – Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro/RJ (curso on-line) e Direito Educacional – Faculdade Única – Ipatinga/MG (curso on-line). **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIGRAN / Universidad Gran Asunción. jorgehenriquedp@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo visa realizar uma análise objetiva sobre a situação do menor infrator no âmbito da aplicação de medidas socioeducativas no que tange a ressocialização do menor infrator por meio da educação. O trabalho buscou identificar a relação destes adolescentes em conflito com a lei a partir de uma parceria com as instituições família e escola.

A pesquisa tem predominância teórica descritiva de caráter qualitativo apoiada por pesquisa de campo. Como estratégia de coletas de dados, realizou-se observação com registro de campo através de um roteiro de entrevista com pessoas que atuam no CREAS e CASE para identificar como estas instituições obtêm sucesso na recuperação dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e também verificar como a Educação é contemplada para esse menor.

Dentro desse contexto social maior, a Educação é reconhecida como uma ferramenta para o crescimento pessoal dos indivíduos, que adquiriu status de direitos humanos ao contribuir para a ampliação da dignidade humana com o acesso ao conhecimento e ao saber.

Nesse sentido, a pesquisa foi elaborada com o objetivo de falar sobre o menor infrator mediante as medidas que são tomadas para readequá-lo na sociedade pensando no bem-estar dele no atual momento e no futuro.

Assim sendo, serão abordados alguns pontos necessários para o entendimento do assunto como a história da infância e quais eram as concepções e ainda como a legislação brasileira ao longo de anos evoluiu quanto as suas leis para proteger esses jovens.

O referido Estatuto estabelece para a criança a aplicação de medidas de proteção para os casos de atos infracionais. Para os adolescentes são previstas a aplicação de medidas socioeducativas pela prática destes mesmos atos. Essa distinção se faz necessária para fins de aplicação dessas medidas, visto que é de suma importância tão somente a idade, não importando o desenvolvimento da mentalidade do menor ou seu grau de periculosidade.

Nesse sentido, muito se questiona sobre a aplicação das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, indagando se são realmente eficazes e se chegam a atingir a finalidade para a qual foi criada, definida como a inserção deste menor infrator à sociedade. Diante disso, o estudo visa demonstrar as principais causas que levam o menor à

prática de ato infracional e qual é a função das Instituições: Educação, família, CASE e CREAS para promover o resgate desse sujeito que se encontra marginalizado perante a sociedade.

A presente pesquisa apresenta as confluências destas medidas socioeducativas e a inserção desses menores de volta à sociedade, a fim de fazer um resgate dos mesmos, mediante a eficácia de atendimento aplicados perante o processo a ser instituído no Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE da cidade de Itumbiara/GO, bem como a atuação do CREAS.

2. PROCESSO HISTÓRICO E A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA PROTEÇÃO AO MENOR

Nos tempos remotos, as práticas ilícitas do menor foram alvo de grandes discussões em meio à sociedade, pois não havia leis específicas para sua punição, sendo que estes não poderiam ser punidos sem que tivessem atingido um certo grau de desenvolvimento. Diante de tais acontecimentos, os menores eram castigados sem uma punição específica, chegando por vezes a perderem sua própria vida, até que fosse legalizada tal situação a fim de que se estabelecesse uma penalização compatível com sua idade e o delito praticado.

As Ordenações Filipinas se destacam por serem o início da legislação que passa a vigorar no território brasileiro, nos anos compreendidos entre 1603 a 1830. Esse compêndio de normas, elaborada por D. Felipe, dizia respeito, na verdade, a uma atualização das Ordenações Manuelinas, que até então se encontravam vigentes em Portugal.

É importante demonstrar que seus artigos, por muitas vezes, apresentavam reprimendas severas e com penas desproporcionais ao crime de fato praticado, como destaca Rebelo (2016, p. 16) “as ordenações, assim como as demais legislações penais europeias, traziam em seu texto o peso dos suplícios e das penas desmensuradas contra o apenado, demonstrando praticamente a falta de equilíbrio entre o delito e a pena.”

No caso do menor de idade que porventura cometesse delitos, possui a sua responsabilização penal classificada no capítulo CXXXV, do Livro Quinto, das Ordenações Filipinas sendo dividida em três etapas:

A primeira, como ressalta Rebelo (2016, p. 17):

[...] Destinava-se "àqueles que tinham mais de 20 anos de idade, os quais não possuíam nenhum tipo de atenuante, sendo penalizados com pena total, como se fossem maiores de idade, com 25 anos. Sendo a idade do jovem infrator de 17 a 20 anos, eram proibidas as penas de morte natural - que consistiam em morte lenta por meio de tortura - devendo os julgadores escolherem o tipo de punição a ser aplicada e o tempo das mesmas de acordo com a gravidade do delito.

Para os infratores que cometessem delitos mais brandos, possuíam o direito a ter suas penas reduzidas, como esclarece Tavares (2002 *apud* Ordenações Filipinas, 1603):

[...] E se for de idade de dezessete anos até vinte, ficará ao arbítrio dos julgadores dar-lhe-á pena total, ou diminuir-lhe. E neste caso olhará o julgador o modo, com que o delito foi cometido, e as circunstâncias dele, e a pessoa do menor; e se achar em tanta malícia, que lhe pareça que merece pena total, dar-lhe-á, porto que seja de morte natural. E parecendo-lhe que não a merece, poder-lhe-á diminuir, segundo a qualidade, ou simpleza, com que achar, que o delito foi cometido. Por fim, para aos adolescentes menores de 17 anos de idade, que cometessem delitos, que merecessem como sanção a pena de morte natural, esta não poderia ser aplicada, devendo este ter uma pena mais leve a ser determinada pelo juiz.

Noutro giro, caso a infração praticada não desse azo à pena extrema, o menor infrator seria julgado de acordo com o Direito Comum, conforme demonstra Tavares (2002, *apud* Ordenações Filipinas, 1603):

[...] E quando o delinquente for menor de dezessete anos cumpridos, posto que o delito mereça morte natural, em nenhum caso lhe será dada, mas ficará em arbítrio do julgador dar-lhe outra menor pena. E não sendo o delito tal, em que caiba pena de morte natural, se guardará a disposição do Direito comum.

Diante do exposto, verifica-se que as primeiras leis brasileiras apresentam uma classificação de responsabilização penal rígida, a qual não estabelece distinção entre crianças e adolescentes, fixando atenuantes de forma generalizada para os menores de 17 anos.

2.1. Da Medida Socioeducativa de Internação

É a mais rigorosa de todas as medidas aplicadas ao infrator, objetiva através da privação da liberdade, a ressocialização e a reeducação, demonstrando que a limitação do exercício pleno do direito de ir e vir é a consequência da prática de atos delituosos.

2.1.1. Princípios norteadores da medida de internação

São três os princípios que norteiam a aplicação e execução da medida sócio-educativa de internação, a qual é imposta ao adolescente que pratica ato infracional, responsabilizado em sentença definitiva.

A Carta Magna contemplou tais preceitos em seu artigo 227, §3º, V:

Art. 227. [...]

§3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

[...]

V – obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade;

No mesmo sentido, temos respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 121: “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

2.1.2 Da Brevidade

Por brevidade, entende-se que a medida sócio-educativa deve perdurar tão somente para a necessidade de readaptação do adolescente. Tal princípio encontra asilo no Estatuto da Criança e do Adolescente no parágrafo 3º, do artigo 121 que dispõe: “§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos”.

De acordo com a Enciclopédia Britânica do Brasil (2013, p. 1616), socializar significa o “ato ou efeito de socializar. Processo pelo qual o indivíduo é integrado numa sociedade”, portanto, podemos entender que, ressocialização é o ato pelo qual o indivíduo é novamente inserido na sociedade, através de hábitos e aprendizados adquiridos durante seu período de internação.

Este princípio tende a resguardar o adolescente dos efeitos danosos que uma longa prisão pode acarretar, para alguém que está em processo de formação. Para Daniel (2009, p. 44), a internação é um mal necessário:

[...] A internação, embora diversa da pena de prisão, objetivamente, nada difere daquela, é um “mal necessário”. Só deve ser aplicada em último caso e, assim mesmo, por estritamente necessário afastamento do ambiente delinquencial e criminológico, com educação, profissionalização, progressiva semiliberdade e liberdade assistida.

Contrariando a maioria, Liberati (2012, p. 89) assevera que a internação não é o melhor meio para a solução da problemática do menor:

[...] Deve-se frisar que há um equívoco muito grande quando se depara com a mentalidade popular de que a solução do problema do adolescente infrator é a internação. Na verdade, por melhor que seja a entidade de atendimento, a internação deve ser aplicada de forma excepcional, porque provoca nos adolescentes os sentimentos de insegurança, agressividade e frustração.

Este princípio traz a convicção de que as medidas privativas de liberdade aplicadas aos adolescentes devem ser limitadas, com a maior brevidade possível, sendo permitido um limite máximo de três anos, visto os efeitos danosos que a privação da liberdade prolongada pode causar em um adolescente.

2.1.3 Da Excepcionalidade

Pelo princípio da excepcionalidade a medida de internação deve ser aplicada somente quando se fizer realmente necessária, pois como lembra Liberati (2012, p. 99) provoca nos adolescentes insegurança, agressividade e frustração, e além disso, afasta-se dos objetivos pedagógicos das outras medidas.

O princípio da excepcionalidade significa que a medida socioeducativa de internação deve ser aplicada apenas em casos extremos, quando não couber nenhuma das outras medidas, que não comportem privação de liberdade.

Está consagrada no artigo 122, parágrafo 2º do Estatuto, onde dispõem que: “§2º Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada”.

A privação de liberdade, neste contexto, surge como última opção, após a aplicação de outras medidas que não lograram êxito, como advertência e prestação de serviço comunitário, ou de conformidade com a gravidade do ato infracional.

Trata-se de um meio de proteger e possibilitar ao adolescente atividades educacionais que lhe forneçam novos parâmetros de convívio social, os quais não teve quando livre em sociedade.

Quando trata do princípio da excepcionalidade o Tribunal de Justiça de São Paulo é unânime:

[...] O princípio da excepcionalidade informa que a medida de internação somente será aplicada se for inviável ou malograr a aplicação das demais. Existindo outras medidas que possam substituir a de internação, o juiz deverá aplicá-las, reservando a de privação de liberdade para os atos infracionais praticados mediante grave ameaça ou violência à pessoa e por reiteração no cometimento de outras infrações graves (art. 122, I e II) (TJSP, AI 13.100-0, Rel. Mario Falcão; TJSP, AI 16.095-0, Rel. Dirceu de Mello).

Portanto, havendo possibilidade de ser imposta medida menos onerosa ao direito de liberdade do adolescente, será esta imposta em detrimento da internação. Para tanto, dever-se-á levar em consideração as condições particulares do adolescente e a natureza do ato infracional.

2.1.4 Do Respeito à Condição Peculiar de Pessoa em Desenvolvimento

Por este princípio o Estatuto reafirma que é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo para isso a adoção das medidas adequadas de contenção e segurança. Bem como, propostas pedagógicas e de ressocialização, para que a medida cumpra seu efeito.

Segundo Nahas (2012, p. 121), expõe que este preceito:

[...] Ínsita em inúmeros dispositivos legais como, por exemplo, o rol do art.124/ECA, diz este com o respeito aos direitos e garantias fundamentais expressos na Magna Carta e na lei Especial, no sentido de zelar pela integridade física e mental dos internos (art. 125/ECA), reavaliação da medida a cada seis meses, cumprimento em estabelecimento próprio (arts. 121, §2º e 123/ECA), etc.

Aos olhos de Liberati (2012, p. 114 e 115):

[...] Pelo princípio do respeito ao adolescente, em condição peculiar de desenvolvimento, o Estatuto reafirma que é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança (art. 125). Ao efetuar a contenção e a segurança dos infratores internos, as autoridades encarregadas não poderão, de forma alguma, praticar abusos ou submetê-los a vexame ou a constrangimento não autorizado por lei. Vale dizer que devem observar os direitos do adolescente privado de liberdade, alinhados no art. 124.

Pachi (1998, p. 201) ainda adverte que, “a otimização do princípio do respeito, bem como todas as ações a ele pertinente possivelmente possam concretizar-se com o reordenamento institucional já diagnosticado pela Área de Proteção Especial”.

Nesse passo, cabe salientar que, as autoridades encarregadas da contenção e segurança dos adolescentes submetidos a medida socioeducativa de internação, não podem em momento algum submetê-los a constrangimento, violência física ou moral. Devendo

sempre zelar pelos direitos reservados aos adolescentes privados de liberdade, consagrados pelo artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

2.2. Estudo de Caso nos estabelecimentos de medida Socioeducativa na cidade de Itumbiara/GO

O presente capítulo trata das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, analisando sua aplicabilidade e eficácia no âmbito da proposta educacional dos estabelecimentos que cuidam das medidas respectivas.

Portanto, para se atingir o objetivo almejado, qual seja, analisar a eficácia das medidas socioeducativas aplicadas aos menores infratores, abordaram-se, de início, todos os riscos que os adolescentes hoje estão expostos, deixando-os de certa forma vulneráveis e as consequências que tudo isso, aliado ao abandono da educação, pôde trazer na formação do indivíduo e ainda destacou-se a educação como meio de inserção para colaborar de forma preventiva, pois esta proporciona ocupação do tempo ocioso e o desenvolvimento de atividades que auxiliam na formação de um jovem mais consciente e responsável.

Neste trabalho, foram utilizados diversos meios de pesquisas, sendo estes de caráter educacionais, doutrinários, virtuais (internet), Instituições Educativas dentre outros, tendo caráter qualitativo, recorrendo a técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações, sendo ainda documental e descritiva, tendo em vista que contará com a coleta, tabulação e análise de dados.

2.3 Caracterização do Centro de Referência Especializada de Assistência Social - CREAS

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, foi criado em 01 de novembro de 2005, situado na Rua Novacap n. 18, Bairro Alto da Boa Vista, na cidade de Itumbiara/GO. Atualmente tem sua gestão comandada pela Sra. Edna Maria Guerino, no cargo de coordenadora geral.

Nas dependências da unidade funcionam os serviços de saúde integral, educação formal, arte-educação e qualificação profissional, além de serviços administrativos e gerais. Seu quadro é composto de 17 funcionários que desempenham as funções de assistentes

sociais, psicólogos, orientadores sociais entre outros.

Especificamente, pretendeu-se investigar na percepção dos profissionais que ali se encontram, as ações que deveriam ser implantadas para aprimorar o sistema de atendimento aos direitos do adolescente e pensar em propostas de educação escolar diferenciadas, diante das especificidades da escola como parte da medida socioeducativa e mediante as ações da escola que são voltadas para a prevenção da reincidência.

A unidade socioeducativa possui uma escola que ocupa um de seus prédios, sendo formada por professores, coordenação pedagógica, direção e biblioteca. Os alunos são matriculados no ensino fundamental I e II e no ensino médio, contudo, a unidade não dispõe de todas as disciplinas ministradas no currículo básico do ensino médio. Diante disso, para suprir essa lacuna curricular a instituição busca parcerias com escolas externas ou oferece a inserção dos adolescentes nessas escolas, para a realização da prova dos exames supletivos realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA).

Nesse sentido os dados apresentam a realidade atual e mostram que 49% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, estão matriculados no ensino fundamental - I e 51% no ensino fundamental II.

Considera-se que a idade média dos adolescentes, compreende entre 15 e 17 anos, portanto esses dados reafirmam a defasagem idade/série, já que, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), esses jovens deveriam estar cursando o ensino médio, o que só ocorre com 9% dessa população.

A pesquisa de campo também indicou que a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator responsável por tornar vulnerável uma população de jovens, os quais percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, em que a situação infracional já se instaurou, cabe à instituição que o acolhe ir além de sua formação acadêmica, uma vez que:

[...] os grandes entraves para uma verdadeira transformação encontram-se no seu mundo vivido, aquele que os aguarda após a extinção da medida socioeducativa. Se desejamos promover mudanças significativas que representem menos violência e mais solidariedade, será preciso uma nova estruturação da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 200).

Nesse contexto, os desafios ultrapassam a atuação dos professores e até mesmo da escola, mas precisam "[...] ser acatados pela sociedade ampla, sob pena de continuarmos a

escrever a história do fracasso no cuidado às nossas gerações em formação". (Amin, 2010, p. 214)

Diante disso, o Estado e a sociedade civil, necessitam se responsabilizar efetivamente pela elaboração de políticas públicas, os quais devem procurar assegurar direitos e ainda a efetividade de ações que reconheçam a humanidade de cada um, através de programas voltados para a redução da desigualdade, para o trabalho, para a polícia, para a justiça e para ações na área de saúde e mídia (MELO, 2000).

A pesquisa apontou que a maioria dos professores entrevistados possui formação em nível de especialização e cursos de aperfeiçoamento nas mais diversas áreas, com destaque para cursos em gestão escolar. Verificou-se nas respostas que os profissionais tiveram muitos impedimentos para completar sua formação, principalmente por terem que conciliar os estudos com o trabalho e tiveram, na maioria dos casos, que concluir seus cursos no período noturno. Outra informação significativa é que apenas (3) fizeram seus cursos em instituições públicas, sendo que grande parte disse ter tido dificuldades para pagar as mensalidades nas faculdades privadas.

Em relação ao aspecto motivacional no trabalho, todos afirmaram ter entrado na profissão por acreditar poder fazer algo positivo aos alunos, enfraquecendo o aforismo de que a maioria dos professores não se importa com a educação. Foi possível perceber em suas falas um grande apreço pela profissão, além de interesse em permanecer na carreira.

Quanto aos cursos que fizeram foi consenso afirmar ter sido falhos por não prepararem para situações próprias de sala de aula, sobretudo por oferecer pouca ênfase nas práticas pedagógicas. Os colaboradores na pesquisa ainda acreditam que os cursos de licenciatura no Brasil são extremamente teóricos e não priorizam as técnicas de ensino. Para eles, esse quadro afeta diretamente a qualidade da educação e por isso precisam ser aperfeiçoados.

Ademais, a formação continuada foi mencionada como sendo a forma mais prática e rápida para aprimorar a formação dos professores, sendo necessário mudar a prioridade de suas abordagens. Alegaram ainda que a experiência e a prática em sala de aula foram fundamentais para o aperfeiçoamento de sua formação.

Oriundos quase em sua totalidade, os professores tiveram no ingresso à profissão uma nova perspectiva de crescimento pessoal e econômico.

Vale destacar que a partir disso, percebemos que os entrevistados possuem uma trajetória profissional repleta de superações e demonstraram o desejo de continuar estudando para aprimoramento de suas práticas docentes. Suas experiências são exitosas, enquanto profissionais, são fortes exemplos de persistência e de vontade de vencer e podem ser usadas para incentivar seus alunos e superar seus desafios.

3. CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou discutir a efetividade e eficácia das medidas socioeducativas empregadas aos menores infratores que cometem atos infracionais. Essas medidas têm o propósito de oferecer ao jovem infrator uma nova perspectiva de vida, buscando transformar este sujeito em uma pessoa pronta para atuar de modo produtivo no meio sociofamiliar. Todavia, observa-se que o efetivo cumprimento desta medida socioeducativa não é suficiente.

Percebe-se que é no convívio social que a criança e o adolescente desenvolvem seus aspectos psicossociais, se educando às normas de convivência em sociedade. Assim é possível iniciar a formação de seu caráter por meio da influência de pessoas que norteiam e lhe servem de referência, na qual a família se mostra como a base de todo o desenvolvimento emocional da criança.

Contudo, nos dias atuais, observa-se certa ruptura desses valores familiares, onde é possível concluir que, para a grande maioria de jovens que são levados a cometerem atos infracionais, a relação familiar se mostra de maneira conflituosa e há uma falta de interesse pelos pais, que, por vezes, promovem uma educação relapsa.

Diante disso, discute-se que, para uma melhor ressocialização dos menores infratores, se faz imperioso a realização do resgate de certos valores familiares, o que poderá contribuir para a redução da criminalidade no meio infanto-juvenil.

Ademais, indaga-se que outro fator considerável para ressocialização se apresenta na inclusão social do menor infrator, pois como esclarece Vitiello (2013, p. 60) “é no retorno

ao meio social que aqueles que cometeram uma infração e foram afastados do convívio comum vão se reinserir”.

Nesse contexto, denota-se a importância de que o menor seja acolhido sem preconceitos pela sociedade em que faz parte, bem como que tenha as mesmas chances que os demais jovens, uma vez que já partem de um fato pelo qual foram sancionados por sua conduta delituosa. Nesse sentido, mostra-se a importância da atuação de um bom convívio social, desprovido de discriminação, onde o menor poderá desenvolver sua capacidade interpessoal, melhorando seu respeito com o próximo.

4. REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta. **Olhares sobre a criança no Brasil**. ed. Universitária, R.J, p. 76, 1997.
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação em memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- AMIN, Andréa Rodrigues. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 799.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: Secretaria de Educação Básica**, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. 15 ed. Emenda Constitucional n. 30/2000. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Florianópolis: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania – Diretoria de Proteção à Criança e ao Adolescente, 2001.
- BRASIL. **Novo Código Civil – Lei n. o 10.406, de 10-1-2002**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990 Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – 3)**. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.
- BRASIL. **Código Criminal do Império, 1830**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 14 out. 2019.
- BRASIL. **Código Criminal Republicano, 1890**. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Código de Menores**, 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Código de Menores**, 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Código Penal**. In: VADE MECUM. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 580.

BRASIL. **Decreto-Lei 6026, de 24 de novembro de 1943**. Dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6026-24-novembro1943-416164-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 1093-1094.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **SINASE: Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – 2016**.

COLPANI, Carla Fornari. **A responsabilização penal do adolescente infrator e a ilusão de impunidade**. Jus Navigandi, Teresina, a. 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4600>>. Acesso em: 02 set. 2019.

COSTA, Antônio Carlos da. in CURY, Munir. AMARAL E SILVA, Antônio Fernando do. MENDEZ, Emílio Garcia. (Coordenadores). **Estatuto da Criança e do adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais**. São Paulo: Malheiros, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão-criança e cidadão-adolescente**. Bahia, UFBA, 2018.

CURY, Munir; et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

DANIEL, Heloisa Helena. **O processo de reflexão/construção de uma prática: o caso do Case da Fundação Criança de São Bernardo do Campo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DELMANTO, Celso. Roberto Delmanto, Roberto Delmanto Junior, Fábio Machado de Almeida Delmanto. **Código Penal Comentado**. 5 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora, **A Família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano**, Paidéia, 2017.

DESSEN, **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e educacional, Volume 9 Número 2 p. 303 -312, 2005.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **A importância do controle da execução das medidas socioeducativas e o monitoramento eletrônico de adolescentes**. Curitiba, 2012.

DIGIÁCOMO. **A nova “Lei de Adoção” e o adolescente em conflito com a lei**. Curitiba, 2013.

FONACRIAD, João Batista Saraiva, Rolf Koerner Junior, Mário Volpi (org.). **Adolescentes Privados de Liberdade.** A Normativa Nacional e Internacional & Reflexos acerca da Responsabilidade Penal. São Paulo: Cortez, 1997.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011. p. 14.

GALLO, Marcelo. **Os direitos sociais colocados em pauta de metodologia para abrigo:** a experiência da Fundação Criança de São Bernardo do Campo – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

GALVÃO, Joice Suely da Costa. **Educação jesuítica e dualidade social:** um olhar sobre as práticas educativas formais no Brasil colônia, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS FASES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Danielle Valéria Araújo Silva²¹
Elza Gomes Silva Cardoso²²
Francis Cristina Paes Preza Ecco²³
Maria Nery de Souza²⁴

RESUMO

O artigo tem por objetivo discorrer sobre a prática teórico-metodológica da educação escolar conforme a BNCC. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, descritivo, qualitativo. A educação escolar é um processo realizado em um sistema escolar de ensino, podendo ser desenvolvido em institutos e demais instituições legitimadas para exercê-la. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem para nortear o currículo a ser implantado nas unidades educacionais. Esse documento também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. O estudo aponta como problema: qual a relação construída na prática da sala de aula sobre os fundamentos teórico metodológicos que compreende as TIC e contribuem com o trabalho docente a fim de melhorar a educação escolar? Este artigo tratou também sobre a importância das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. O estudo apontou que a incorporação de tecnologias na educação é um chamado da sociedade e surge da crescente necessidade do uso da informação. Assim, estabelecem-se algumas características marcantes das TIC que permitem que sejam selecionadas como meio de formação, como ambiente ideal para o desenvolvimento do ato educativo, dependendo do tipo de tecnologia utilizada, sobre sua estrutura e funcionamento, em que traz uma proposta que compreende a inserção de um currículo pelas próprias unidades de ensino, porém deve estar alinhada à BNCC.

Palavras-chave: BNCC. Fases Educação Básica. TIC.

ABSTRACT

The article aims to discuss the theoretical-methodological practice of school education according to the BNCC. A bibliographic, descriptive, qualitative study was developed. School education is a process carried out in a school education system, and can be developed in institutes and other institutions legitimated to exercise it. Thus, the National Curricular Common Base (BNCC) comes to guide the curriculum to be implemented in educational units. This document also determines that these competencies, skills and contents must be the same, regardless of where children, adolescents and young people live or study. The study points out as a problem: what is the relationship built in the classroom practice on the methodological theoretical foundations that understand ICT and contribute to the teaching

²¹**Graduação:** Pedagogia das Series Iniciais do Ensino Fundamental- UFMT- Universidade Federal De Mato Grosso. **Pós-graduação:** Neuroeducação- FEICS- Faculdades Integradas Cantares de Salomão.

²²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Universidade Norte do Paraná UNOPAR. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. ICETEC-Instituto de Ciência Educação e Tecnologia de Votuporanga.

²³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia- UNIC- Universidade de Cuiabá.

²⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales. FFCLJ. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino - Faculdade de Educação Fátima do Sul. FEFS.

work in order to improve school education? This article also dealt with the importance of new technologies in the teaching and learning process. The study pointed out that the incorporation of technologies in education is a call from society and arises from the growing need for the use of information. Thus, some striking characteristics of ICTs are established that allow them to be selected as a means of training, as an ideal environment for the development of the educational act, depending on the type of technology used, on its structure and functioning, in which it brings a proposal that comprises the insertion of a curriculum by the teaching units themselves, but it must be aligned with the BNCC.

Keywords: BNCC. Basic Education Phases. ICT.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar é o processo de educação realizado em um sistema escolar de ensino, podendo ser desenvolvido em institutos e demais instituições legitimadas para exercê-la. O surgimento da educação escolar relaciona-se ao surgimento das escolas e das políticas educacionais exercidas pelos estados e pelo Governo. Nessas últimas décadas a realidade que cerca o ensino e aprendizagem tem sido marcada por intensas transformações, numa velocidade nunca antes experimentada. São crescentes os debates sobre o pensamento filosófico e científico em decorrência de transformações, no mundo e na organização das sociedades.

O ensino de qualidade faz parte de um conjunto de reflexões que compreende os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência, consolidando-a como espaço para discussões e divulgação de estudos de interesse dos estudantes. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o ensino, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, mas suas contradições.

Nesse contexto, verifica-se a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento que visa nortear o currículo a ser implementado nas unidades educacionais de todo o país. Esse documento inclui todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. É um documento que trata das considerações teóricas para um ensino que coloque o aluno como centro de sua aprendizagem. As

orientações apontam que os professores devem planejar situações de ensino aprendizagem significativas e, ao mesmo tempo, consideram os conhecimentos que os alunos já possuem, bem como os problemas e avanços no decorrer do processo pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais. A incorporação das TIC não requer apenas treinamento para seu uso, mas também a quebra de esquemas relacionais e de conhecimento que implicam uma aproximação do sujeito e do objeto que vai muito além. Os processos de incorporação de novas tecnologias não afetam apenas o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, está relacionado à forma como alunos e professores as utilizam, bem como o grau e os resultados esperados, é um dos problemas que surgem da utilização das TIC na sala de aula.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são elementos importantes para nortear o currículo a ser implementado nas unidades educacionais de todo o país no processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa pesquisa tem por objetivo discorrer sobre a prática teórico-metodológica da educação escolar conforme a BNCC. Como objetivos específicos: entender as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar os fundamentos teóricos que devem ser adotados pelos professores; compreender o avanço da tecnologia na educação.

2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. A Base não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares. A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, mas somente em 2014 a criação

da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (ANDREAZZI, 2018).

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Dessa forma, espera-se reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e, o mais importante, elevando a qualidade do ensino. A Base também tem como objetivo formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino (ANDREAZZI, 2018).

Compreende-se que a BNCC tem estado no centro dos debates educacionais desde a sua aprovação a que está vinculada, é latente a necessidade de debater as experiências por ela promovidas, cujos resultados têm sido questionados e que encaminham para vários estudos com o propósito de concretizar o ideal em promover uma educação com igualdade, equidade e justiça social.

Neste sentido, a partir da reorientação curricular por meio da BNCC, a reforma preconiza um percurso formativo, que permita uma oferta diversificada para as diferentes realidades. Nessa nova proposta na BNCC, o professor é responsável por seguir e adequar o referido currículo, adotando as habilidades relacionadas a tecnologia, robótica e programação que devem ser trabalhadas no currículo.

2.1. Fundamentos teórico-metodológicos que deve ser adotado pelos professores durante aulas

A constante busca nos dias atuais reside na adequação, por parte do professor, sobre o olhar crítico-dialético que este deve ter frente à metodologia que pretende adotar junto aos seus alunos. Nesse sentido, compreende-se a respeito da educação como uma visão de mundo a ser compartilhada com os segmentos da comunidade escolar, num processo de construção no qual os procedimentos sociais, políticos e culturais devam ser desencadeados. Dessa forma, na quebra de paradigma o educador, ao realizar as diversas atividades pedagógicas, necessita construir uma rede de interdependências pessoais, descentralizar a transmissão de

conteúdos para instituir pesquisas através de métodos, que auxiliam seus alunos, a relacionar da melhor forma possível com o aprendizado na realidade que eles habitam (CAVALCANTI, 2008).

Uma das grandes dificuldades que permeiam o trabalho do professor em sala de aula, de acordo com Campos (2007), esbarra nas dificuldades de aprendizagem encontradas, é o momento de planejar as atividades que contemplem o desenvolvimento de cada educando. Pois, as metodologias de ensino devem colaborar para o desenvolvimento das habilidades que estão em defasagem em cada aluno especificamente. O Professor deve ser um constante pesquisador, as práticas educativas por ele desempenhadas devem ser inovadoras e contemporâneas. Portanto, na escolha do método para trabalhar, deve propor desde uma simples estratégia, como elemento intelectual capaz de realizar materialmente o nexo teoria-prática, desenvolvendo sua atividade educativa como um ser histórico social que oportuniza para que seus alunos possam realmente construir seu aprendizado.

2.2. A importância das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

As novas tecnologias na educação são ferramentas importantes para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Quando é aplicada de forma responsável e criativa, a tecnologia pode apresentar diversos benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de educadores.

Com a popularização dos equipamentos tecnológicos, é comum que as novas gerações tenham esses equipamentos inseridos em seu dia a dia, e a escola deve estar atenta a essas influências. Inserir as novas tecnologias a favor da aprendizagem, veio para quebrar barreiras e ajudar os educadores na construção de novos saberes, provocando a agregação de mudanças sociais no ambiente escolar.

Nesse processo, percebe-se que o currículo atual precisa mudar e que aqueles responsáveis por mediar essas tecnologias precisam ser capacitados para tal ofício. Isso revela que a relação escola-tecnologia, ainda precisa ser bem interpretada e integrada no ambiente educativo em todos os níveis (ALMEIDA, 2009).

Há também a oportunidade em que professores e alunos estão utilizando as TIC dentro do processo de ensino-aprendizagem, e como estas podem auxiliar na transformação

do indivíduo, a partir do uso dessas ferramentas para o desenvolvimento de suas habilidades criativas, analíticas e empreendedoras que lhes dá uma vantagem competitiva na área de trabalho onde atuam.

Isso permite propor estratégias de ensino que fortaleçam a educação e que por sua vez promovam uma aprendizagem significativa, onde os alunos possam ter não apenas uma participação ativa em sala de aula, mas também colocar esse conhecimento em prática; ou seja, que as expectativas são geradas por meio de novas experiências que originam conhecimento e pensamento acadêmico significativo.

É importante destacar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam novos modos de expressão e, portanto, novos modelos de participação e recriação cultural baseados em um novo conceito de letramento digital.

Portanto, é importante considerar o uso das TICs como estratégias metodológicas que geram expectativas por meio de novas experiências, que dão origem ao conhecimento e pensamento significativo, bem como proporcionar ao novo profissional o conhecimento e o domínio dessas tecnologias para aumentar seu potencial. em qualquer cenário competitivo, por meio da identificação de fatores que influenciam positiva e negativamente.

3. METODOLOGIA

A metodologia dessa pesquisa caracteriza-se em uma revisão bibliográfica qualitativa, sendo desenvolvida através do levantamento de referências bibliográficas teóricas já analisadas e cientificamente comprovadas em livros técnicos, livros didáticos, relatórios técnicos, monografias, dissertações, teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, etc. Serão utilizadas fontes de consulta situadas em acervos físicos (bibliotecas), como também em acervos virtuais como Google Acadêmico, SciELO, entre outros sites para pesquisas científicas. Foram executadas análises qualitativas e quantitativas dos conceitos e ideias de fontes publicadas nos últimos 50 anos, com o intuito de produzir um material mais atualizado e condizente com a recente realidade dos desafios dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação escolar. Os descritores no processo de pesquisa para o desenvolvimento do artigo são: Educação escolar, fundamentos teóricos metodológicos, trabalho pedagógico, ensino aprendido, BNCC, subsídios didáticos, educação e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que através desta pesquisa buscou descrever e pontuar a importância da utilização dos fundamentos teóricos e metodológicos e as TIC em relação a educação escolar, também visa-se encontrar parâmetros de comparação entre técnicas de aplicação da Base Nacional Comum Curricular e o avanço da tecnologia na educação, assim como os fundamentos aplicados pelos professores.

Compreendeu-se que a utilização das TIC na sala de aula proporciona ao educador e ao aluno uma ferramenta tecnológica útil, posicionando este último como protagonista e ator da sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilharde significados. Em aberto, Brasília, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

ANDREAZZI, Fernanda. BNCC: O que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo. Fevereiro, 2018. Disponível em: <[https://sac.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=\[*\]%20DSA~DSA&gclid=EAIAIQobChMIrbWl8ImR5wIViAaRCh1Z4Q5uEAAYASAAEgIpm_D_BwE](https://sac.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=[*]%20DSA~DSA&gclid=EAIAIQobChMIrbWl8ImR5wIViAaRCh1Z4Q5uEAAYASAAEgIpm_D_BwE)> Acesso em: 19 Jan. 2020.

CAMPOS, A.R. A Geografia em sala de aula prática e reflexões. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, Escola e Construção Do Conhecimento. Campinas: Papirus, 2008.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul. – set. 2010.

A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Léia Raquel Francisco Ferreira²⁵

Matilde Francisco Ferreira²⁶

Joaquim Alves Ferreira²⁷

Selma Lopes Cerqueira²⁸

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo a análise de algumas questões referentes às dinâmicas e mudanças ocorridas na sociedade escolar e com isso pretende mostrar como a Docência no Ensino Superior é um grande desafio para o professor que nem sempre está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Este trabalho também discute a necessidade de rever, repensar e refletir sobre a ação prática na faculdade, como se dá o relacionamento professor/aluno, como este motiva e influencia o aluno em seu desempenho em estudar, em adquirir novos e diversificados conhecimentos. A pretensão deste é refletir sobre as atitudes dos professores, construtores e como estão se desenvolvendo dentro de expectativas e objetivos para uma boa educação escolar, voltada para os fundamentos pedagógicos. Ou seja, se há uma boa comunicação na sala de aula que envolva os alunos de maneira que estes se empenhem mais em seu aprendizado, enfim, reavaliar o caminhar do exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: docência no ensino superior, ação, reflexão, comunicação

ABSTRACT

This article aims to analyze some issues related to the dynamics and changes that have taken place in school society and, with this, it intends to show how Teaching in Higher Education is a great challenge for the teacher who is not always willing to share the process with academics. educational. This work also discusses the need to review, rethink and reflect on practical action in college, how the teacher/student relationship takes place, how it motivates and influences the student in his performance in studying, in acquiring new and diversified knowledge. The intention of this is to reflect on the attitudes of teachers, builders and how they are developing within the expectations and objectives for a good school education, focused on the pedagogical foundations. That is, if there is good communication in the classroom that involves students so that they are more committed to their learning, in short, reassess the course of teaching.

KEYWORDS: teaching in higher education, action, reflection, communication

²⁵**Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática pela UFMT -Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Ensino da Matemática pela FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande.

²⁶**Graduação:** Pedagogia pela UFMT -Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Gestão Pública pela FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande.

²⁷**Graduação:** Licenciatura em Letras pela UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Ensino Superior pela FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande.

²⁸**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia Pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Psicopedagogia pelo ICE – Instituto Cuiabano de Educação.

1. INTRODUÇÃO:

Democratizar o espaço da sala de aula, parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual. Tem como objetivo mostrar como é fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem.

A justificativa desse tema é de que uma proposta para o ensino superior consista em educar para a autonomia, para a descoberta, para aprofundar e ressignificar os conhecimentos. O interesse sobre o tema se deu devido uma reflexão sobre como a Docência no Ensino Superior tem mostrado a necessidade de estabelecer a identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, uma vez que os mesmos são indissociáveis, necessitando, portanto, de um enfoque que se volte de forma mais abrangente para a relação pedagógica.

A metodologia para o desenvolvimento desse trabalho baseou-se no referencial bibliográfico disponível principalmente em artigos sobre o assunto e em autores como Masetto, Pimenta & Anastasiou e Vasconcelos.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

A preocupação com a docência de ensino superior pode ser mensurada, pelo aumento significativo de estudos publicados sobre o tema. Certamente o que justifica esse fato seja relação entre a prática docente e a questão da eficiência das instituições de ensino superior enquanto formadoras de profissionais competitivos, que ingressarão em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e exigente; assim como, por parte dos próprios docentes, a preocupação em relação ao perfil acadêmico do profissional que tem atuado nesta modalidade de ensino. Ambas as situações estão inseridas em um cenário mais amplo, que envolve obrigações com determinado modelo econômico, que determina políticas públicas e legislação educacional. A dicotomia público/privado no que diz respeito ao ensino superior determina muito o perfil do docente. Enquanto a Universidade pública baseia-se no tripé docência, pesquisa e extensão.

O maior desafio do Docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Em muitos casos, percebe-se

que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem. O docente do ensino superior depara-se com alunos questionadores, cabe adequar sua metodologia para transformar a convivência acadêmica proveitosa para ambos.

É objetivo do professor, transformar a instituição de ensino em um lugar próprio para a educação, para isso, ele deve entender cada instituição como um local de diversidade social. As tradições das instituições são instrumentos do seu regimento, o professor tem o papel de avaliar este instrumento como benéfico ou não para o ensino. Sendo que ao perceber falhas nestas tradições o professor pode achar maneiras de modificá-las. A prática educativa vista como aparelho de transformação do professor, auxilia nas reflexões que proporcionam o melhoramento da docência.

A pesquisa deve ser mais um instrumento utilizado pelo docente para o progresso de sua didática, assim o professor utiliza-se de teoria para aprimorar sua prática educacional. O professor ao avaliar-se demonstra o seu interesse no aperfeiçoamento da educação. A reflexão desta prática beneficia o professor e também o aluno, pois o professor analisará as aulas administradas por ele e pensará em maneiras de modificá-las em prol do aluno. Não caindo na repetição e cópia do ato de ensinar para poder equiparar as diferenças no aprendizado dentro da sala de aula.

Contudo, ressalta-se que a mudança no processo de ensinar, passando de um modelo que transmite conhecimentos para um que constrói conhecimentos significam estar disposto a enfrentar novos desafios, rever a prática pedagógica, além de participar de reuniões de estudos.

A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Somente uma educação que tenha como princípio a liberdade, poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humanizada. A profissão de professor nunca foi fácil e no presente contexto de desvalorização da docência não é diferente. Sempre é exigido do professor o desafio de mudar o comportamento de todo tipo de aluno e que desempenhe as competências técnicas com todo esmero.

Dentro do exercício da docência são exigidas do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas,

pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais. A problemática profissional do professor no ensino superior, quanto à afirmação de sua identidade e as condições do exercício profissional, é resultante de uma ausência de uma formação inicial e continuada que sele a capacidade autodidata do professor, constatada como insuficiente frente ao novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes.

Retoma-se a importância da universidade em investir na formação continuada calcada no ensino, pesquisa e extensão, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico. E também levanta a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula.

Diante dos desafios contemporâneos da profissão de professor, convém uma prática reflexiva tanto da dimensão pessoal quanto da dimensão social, pois nas profissões que lidam diretamente com pessoas é preciso aceitar que haverá fracassos, mas que o professor, como ator social insubstituível da relação pedagógica, conta acima de tudo consigo mesmo e, assim sendo, precisa constantemente se autoavaliar.

O professor universitário é um ser ativo e participativo do processo de ensino, quando se compromete com a construção do conhecimento. Segundo Vasconcellos (1994), para se constituir docente, um conjunto de outros saberes devem ser mencionados, saberes pedagógicos, que normalmente não fazem parte dos processos formativos e que são, muitas vezes, desconhecidos dos docentes universitários. Quer dizer que não basta ter apenas domínio sobre o conteúdo, mas também conhecer metodologias que favoreçam a aprendizagem. Desta forma o Ensino Superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente. E educação é considerar que o mundo social faz parte do cotidiano e, portanto, está presente na vida do acadêmico. Nenhum conteúdo é tão completo que pode ignorar as transformações que ocorrem diariamente na humanidade. E Becker (2001) reforça esse pensamento ao afirmar que:

[...] A educação deve ser um processo de construção de conhecimentos ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (Becker, 2001. p. 73).

Conforme Vigotsky (1988), o professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam

cooperar com os que tiverem mais dificuldades. Neste sentido, derruba-se a ideia errônea de que a aprendizagem é o resultado de uma atividade individual. Fortalece-se a ideia de que a interação entre os colegas, mediados pelo professor, pode contribuir para uma situação de aprendizagem mais segura e duradoura, além de contribuir para uma construção autônoma. Segundo Vasconcellos (1994), “em vez de dar aulas ou assistir aulas, o fazer aulas passará a ser compromisso de todos, alunos e professores”.

O fazer aula pode ser entendido como uma busca constante para transformar velhos conteúdos em temáticas interessantes e atualizadas. Para tanto, requer do docente um pouco de criatividade e motivação para transformar o velho em novo. Contudo, nem sempre há disposição de inovar ou transformar, pois o reinventar exige o comprometimento com a mudança e requer assumir o risco e a incerteza. A relação professor-acadêmico é de suma importância para o processo de aprendizagem em nível universitário, pois estabelece um elo de comprometimento com a construção do conhecimento. O professor é copartícipe do processo e, portanto, deve mediar e orientar seu acadêmico.

Para Masetto (2001):

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que planejam o curso junto, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional (MASETTO, 2001. p. 22).

A participação do acadêmico no processo de planejamento também o comprometerá com a avaliação. Assim, o professor deve assumir uma posição de orientador das atividades que permitirão ao acadêmico aprender, além de ser um motivador e incentivador do desenvolvimento acadêmico de sua turma. É o professor com sua capacidade de incentivador que irá estimular o trabalho em equipe, buscará soluções para os problemas de forma conjunta.

Masetto (2001) reforça esta linha de pensamento ao afirmar que o professor que é um motivador, faz com que seus acadêmicos realizem suas pesquisas e seus relatórios, criando condições contínuas de feedback entre aluno e professor. Dentro de uma perspectiva de prática pedagógica, Castanho (2000) afirma que: “a educação, em todos os níveis, precisa de uma nova postura. O ensino tradicional paulatinamente vem dando lugar a práticas alternativas que devem levar ao desenvolvimento global dos educandos”.

O professor universitário que quer mudar sua prática na sala de aula encontra-se numa zona de transição de paradigmas, pois fica em dúvida quanto ao mudar sua ação metodológica ou continuar no seu modelo tradicional. Segundo Castanho (2000), o principal ator na situação universitária é o professor, por ser um sujeito histórico e viver num contexto social e político que deve ser considerado para entender suas ações. Para Cunha (1998):

[...] Professores universitários envolvidos com a inovação na universidade têm uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento, entendem o conhecimento como construção, incentivam a dúvida, valorizam o erro e trabalham com base nele. A provisoriidade, a multiplicidade e o momento permeiam o cotidiano (1998. p. 10).

Se por várias décadas a dúvida em sala de aula era visto como erro, fracasso ou desconhecimento, atualmente faz parte do contexto de construção do conhecimento, pois a dúvida deve ser um dos passos para avançar na busca do conhecimento. Na medida em que se coloca o acadêmico como referência durante a aula, valorizando seu cotidiano e incentivando-o a fazer análises em vez de resumos, o princípio pedagógico não mais será centrado no professor, mas na mediação entre o docente e o acadêmico.

Cunha (1998) reforça esta concepção de ensino, ao afirmar que na vida universitária muitos estão apostando na mudança das velhas práticas, buscando um ensino que privilegie a produção do conhecimento por parte dos alunos, o que implica pensar num ensino criativo.

Desta forma, trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento parece ser uma forma de mobilizar os elementos da criatividade, contribuindo para mudanças significativas na docência universitária. A mudança na docência universitária ocorrerá quando o professor se der conta de que não basta apenas ter domínio sobre o conteúdo, mas, sobretudo deverá contribuir para uma situação de aprendizagem. Neste sentido, a afirmação de Pimentel (1993) é pertinente quando afirma que:

[...] Todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar (1996. p. 67).

O desconhecimento do que é ensinar dá uma percepção que o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos são momentos distintos. Há neste sentido uma certa desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritas à pesquisa. Segundo Behrens (1996) “o profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de

conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos”. E a autora continua sua análise quanto à postura do acadêmico, afirmando que:

[...] O aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações sejam pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competências de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa saber elaborar projetos criativos e ter habilidades para defendê-los (1996, p. 34).

O professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista, caso queira formar uma parceria com sua turma. Para tanto, um dos requisitos é aproximar o conteúdo da vivência dos acadêmicos, envolvendo-os e comprometendo-os com a disciplina.

2.1. Formação pedagógica do professor universitário

Quando se fala em “formação de professores”, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio). Dificilmente a abordagem estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, a falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos. Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, às vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes de qualquer instituição de ensino superior. Amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor.

No entanto, é questionável se esta titulação, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior. Segundo Balzan (1997): o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão (1997, p. 07). O autor ressalta ainda que:

[...] as afirmações acima refletem não somente preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidencia tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história. (1997, p. 08).

É possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático ou teórico/epistemológico; que contribuem para que na cultura universitária, a tarefa de ensinar e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores sejam relegadas a segundo plano. Antes, a formação para a docência universitária havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, que poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício.

Masseto (1998) diz que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor”. Com a crescente aproximação das universidades, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas como repetição do que já havia sido realizado por outros.

É válido mencionar que a legislação brasileira sobre educação, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Na LDB é possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

No entanto, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” A formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento

de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

O Brasil tem vivenciado um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que englobam a expansão e flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores, muitos dos quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação.

Hoje há a necessidade de criação de cursos mais curtos e/ou voltados a novas especialidades, sejam elas decorrentes de abordagens interdisciplinares, do avanço da ciência e da tecnologia, da flexibilização dos campos do saber ou das necessidades criadas pelo gerenciamento de sistemas de novas tecnologias.

De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade.

O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade. A expansão do número de vagas, e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior, proporciona uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Hoje é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo.

As funções que fazem parte do trabalho do docente universitário são as seguintes: o estudo e a pesquisa; a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; a

comunicação de suas investigações; a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação responsável na seleção de outros professores; a avaliação da docência e da investigação; a participação na gestão acadêmica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39), por sua vez, lembram que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A docência universitária está num período de transição e este processo de mudança não será homogêneo, pois continuarão existindo professores que não querem mudar, pois sua situação é cômoda, atribuindo o fracasso do ensino como uma decorrência do despreparo do acadêmico. Por outro lado, a grande maioria dos docentes universitários deu-se conta que os tempos são outros e inovar, tornou-se a palavra de ordem.

A prática Docente no Ensino Superior está demonstrando que não é mais possível continuar culpando outras pessoas pelos fracassos decorrentes de uma prática não construtivista. É difícil aceitar argumentos que centram os insucessos da tarefa de ensinar na universidade no acadêmico, quando, no mínimo é fruto de um trabalho unilateral – alguém ensinou para alguém aprender. E a função do professor é o de mediador, quando há uma situação de aprendizagem, contribuindo para que ocorra um ensino centrado na descoberta, na pesquisa, na análise, no interesse dos acadêmicos, tendo presente seu cotidiano.

Finalmente, reflexões sobre a Docência no Ensino Superior, nos aspectos metodológicos e didáticos são recentes e muitos professores não se deram conta do momento de transitoriedade pela qual a universidade está passando. A ruptura de um modelo tradicional de ensinar desestrutura o professor além do novo ser desafiador e gerar

insegurança. E por fim, as mudanças que se espera em nível universitário, quanto às questões didático-metodológicas, acontecerão quando acadêmicos e professores planejem juntos a disciplina, escolherem as metodologias a serem empregadas e definirem os critérios avaliativos.

O comprometimento dos acadêmicos e do professor na construção do conhecimento afastará atitudes que não fazem parte de um processo de ensino construtivista – transmissão de conhecimentos, passividade, omissão, desinteresse e reprodução. Em contrapartida, valorizar-se-á a pesquisa, a análise, a produção, a criação, a leitura e o aprofundamento nas discussões propostas. A formação para a docência no ensino superior é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula. Consciente de que as universidades são produtos das relações humanas, faz-se necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores universitários.

Portanto, a universidade que visa à qualidade aponta para uma virtude dialética reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural do recinto universitário. Há muito tempo ouve-se a afirmativa “Ensinar é uma arte”. Realmente é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da práxis, pois a reflexão é um valioso instrumento de autodesenvolvimento e transformação.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton César. **Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior**. São Paulo/SP: Revista de Educação, 1997.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.

BEHRENS, M. A. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba/PR: Champagnat, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. **A criatividade na sala de aula universitária**. In:

VEIGA, I. P. A. et. al. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

CUNHA, M. Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3 ed. Campinas/SP: Autores associados, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

MASETTO, Marcos (Org.) T. **Docência na universidade.** 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

MAUCO, Georges. **Psicanálise e educação.** Lisboa: Moraes, 1967.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. **Implicações da Pós-modernidade para a Universidade.** V. 7. São Paulo/SP: 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo/SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas/SP: Papirus, 2002.

PIMENTEL, M. da Glória. **O professor em construção.** Campinas/SP: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. **Feliz na Universidade: estudos a partir de algumas biografias.** São Paulo/SP: Paz e Terra, 1995.

TEIXEIRA, M. **Prática docente e autonomia do aluno: uma relação a ser construída em cursos de graduação.** São Paulo/SP: 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo/SP: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências.** In: MASETTO, Marcos.

VEIGA, I. **Aula universitária e inovação.** São Paulo/SP: 2002. **Docência na Universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo/SP: Ícone, 1988.

COMO O SUJEITO APRENDE?

Adriana Paiva Ferreira²⁹
 Atalia Bicudo Dornela dos Reis³⁰
 Eliete Ourives Pouso³¹
 Ione Conceição Soares³²

RESUMO:

O presente artigo procura fazer uma análise embasada em Autores como: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Bernard Charlot, para subsidiar as discussões em torno da temática. Jean Piaget em linhas gerais, trata a aprendizagem como uma reorganização das estruturas cognitivas. Vygotsky considerou que o ambiente social é crucial para a aprendizagem, produzido pela integração de fatores sociais e pessoais. O fenômeno da atividade social ajuda a explicar as mudanças na consciência e apoia uma teoria psicológica que unifica o comportamento e a mente. A respeito de Charlot, seu estudo no que diz respeito ao rendimento escolar, consiste em questionar o aproveitamento escolar e não o fracasso. Este é um estudo amparado na pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

Palavra-chave: Aprender. Sujeito. Relação.

ABSTRACT:

This article seeks to make an analysis based on Authors such as: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky and Bernard Charlot, to support the discussions around the theme. Jean Piaget in general terms, treats learning as a reorganization of cognitive structures. Vygotsky considered that the social environment is crucial for learning, produced by the integration of social and personal factors. The phenomenon of social activity helps explain changes in consciousness and supports a psychological theory that unifies behavior and the mind. Regarding Charlot, his study of school performance consists of questioning school performance and not failure. This is a study supported by bibliographic, descriptive and qualitative research.

Keyword: Learn. Subject. Relationship.

²⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. Licenciatura Plena Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Mato Grosso UFMT; **Pós-graduação:** em Educação Especial /AEE :Atendimento Educacional Especializado. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

³⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins. **Pós-graduação:** em Educação Infantil - Faculdade UNITINS Universidade Estadual do Tocantins.

³¹ **Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia/ UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso. **Pós-graduação** Em Psicopedagogia Institucional E Clínica/ UNISERRA- Faculdade De Educação De Tangara Da Serra.

³² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / UNIJALES- Centro Universitário de Jales. **Pós-graduação:** em Educação Infantil E Especial- Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa teórica. Fundamentação teórica em relação ao tema proposto: Como o sujeito aprende? O estudo constituído por autores como: Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky, e Bernard Charlot.

Encontra-se em primeiro instante o pensamento de Jean Piaget, que além de entender a aprendizagem como um processo de organização constante de esquemas, Piaget acredita que ela é o resultado da adaptação. Segundo a Teoria da Aprendizagem de Piaget, se constitui num processo que só faz sentido em situações de mudança. Por isso, aprender é, em parte, saber se adaptar a essas novidades.

Em seguida o estudo busca as ideias de Lev Semenovich Vygotsky, que dá ênfase na importância da linguagem e no desenvolvimento da criança. Considere que a atividade não envolve a transformação do meio, a travessia de instrumentos, pode contribuir para a formação da consciência. Permitindo esta maneira de regular a conduta. O instrumento que Vygotsky aponta nada mais que a linguagem, pois por meio dela a criança pode se comunicar e é a ferramenta que mais influencia seu desenvolvimento cognitivo.

A respeito das ideias de Bernard Charlot, que considera o conhecer como um processo com regras próprias. O aluno que ele apresenta pode desaparecer na objetivação. Seu processo escolar é planejado a partir do único ângulo da trajetória, ou seja, de forma linear. Porém, é visto do ponto de vista de uma construção. Logo em seguida, realiza-se uma análise das ideias dos três autores citados em torno da temática.

2. O PROCESSO DE APRENDER

Na História da Educação vimos que o aprender nem sempre teve o mesmo significado ao longo dos anos. Na concepção Tradicional, o aluno era considerado um "adulto em miniatura", e a aprendizagem consistia em aquisição de informações. Os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo. O ensino será centrado no professor. Determinada teoria, proposta ou abordagem de ensino aprendizagem, ora privilegiava um ou outro aspecto do fenômeno educativo.

Mas, essas práticas educacionais evoluíram ao longo do tempo. Dentre essas, a de Jean Piaget (1896-1980), ela se destaca de outras pelo seu caráter inovador quando introduz uma 'terceira visão' representada pela linha interacionista (cognitivista).

O ser humano deixa de ser considerado um ser passivo. O sujeito (aluno) passa a ser um elemento ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Outro autor que contribuiu para elaboração de metodologias inovadoras foi Lev Semionovitch Vygotsky, com sua abordagem Sociointeracionista. Para Vygotsky a aprendizagem é construída mediante processo de relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com o suporte de outros indivíduos mais experientes.

Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração de metodologias inovadoras que ultrapassam aquelas existentes na escola tradicional.

Outro autor que merece atenção é Bernard Charlot. Esse autor trouxe uma grande contribuição para os educadores. Para Charlot o aprender é uma relação: uma relação consigo mesmo, com o outro, e com o mundo.

2.1. Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça no dia 9 de agosto de 1896 e faleceu em Genebra em 17 de setembro de 1980.

Piaget apresentou uma visão Interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. (RAPPAPORT, 1981, p. 51).

Na teoria de Jean Piaget para que a aprendizagem ocorra requer à ação do sujeito, o sujeito aprende através de suas próprias ações. Porém o desenvolvimento acontece por meio de fases ou estágio (Sensorio-Motor, Pré-Operacional, Operações Concretas e Operações Formais) que é determinada por faixas etárias, cada fase possui suas características próprias, nessas fases a criança está sempre em busca de um equilíbrio.

Para Piaget o conhecimento é uma construção contínua, e o sujeito é sempre um elemento ativo, é aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações, pois responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio

conhecimento. Portanto para Piaget, o desenvolvimento humano, a inteligência se constrói por meio das ações do indivíduo, mas também a partir da troca organismo com o meio.

A criança é vista como agente de seu próprio desenvolvimento. Ela é que irá construir seu crescimento mental, irá construí-lo a partir de quatro determinantes básicos (maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio).

2.2. Lev Semenovich Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética. Cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual. A biblioteca do pai ficava a disposições dos filhos e de seus amigos. Crescendo nesse ambiente de estimulação desde muito cedo interessou se pelo estudo e reflexão sobre várias áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 1995, p. 18-19).

Para Vygotsky, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, é por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista.

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Vygotsky assim define a aprendizagem “... processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e o social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura. (REGO, 1995, p. 76).

O desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sócio-histórico em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética). As características individuais (modo de agir, pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

23. Bernard Charlot

É um pesquisador francês, dedica-se ao estudo das relações com o saber, principalmente a relação dos alunos de classes populares com o saber escolar.

Bernard Jean Jacques Charlot nasceu em Paris, em 1944. Formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia.

Para esse autor o aprender é uma relação. Uma relação com o mundo, relação consigo mesmo, e relação com os outros.

O autor Bernard Charlot usa a expressão relação com o saber ao longo do texto, pois não gostaria de usar uma expressão tão pesada como "o aprender", relação com o saber é uma expressão que já entrou no vocabulário das Ciências Humanas.

O aprender é uma condição que se estabelece desde o nascimento, uma vez que "nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Todo ser humano aprende se não aprendesse não se tornaria humano.

Charlot define por "sujeito de saber" o sujeito que se dedica à busca do saber. Não há sujeito de saber e não há saber, em uma certa relação com o mundo, e essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros.

Esse sistema é um movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros. Esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado que é chamado educação.

[...] Dado que a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazê-lo de "dentro", a educação é produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é exterior, essa produção exige a mediação do outro (CHARLOT, 2000, p. 54).

Charlot (2000) menciona que para aprender o sujeito deve mobilizar-se e ser motivado. A mobilização é interna, supõe um desejo do próprio aluno. Um sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Isso varia, em primeiro lugar, com a história singular de cada aluno. Já a motivação é externa, vem de fora, se é motivado por alguém.

Além de mobilizar-se e ser motivado, o sujeito se constrói porque o outro e o mundo são desejáveis. É o desejo que movimenta o sujeito em sua relação com o saber, porém o sujeito só manifesta o desejo por algo, caso este lhe conferir um significado.

Charlot ressalta que o desejo de saber está relacionado com o gostar do professor e o gostar da disciplina. Um exemplo citado por Charlot mostra claramente que a relação com a matemática depende da relação com o docente e da relação consigo mesmo (ele diz, "eu gosto"). Há certos alunos que gostam da matemática, porque gostam do professor, outros ficam nulos em matemática porque não gostam do professor. Então para Bernard Charlot o desejo de saber está relacionado com o gostar do professor e o gostar da disciplina.

Assim, para Bernard Charlot o sujeito aprende em um momento. Em um momento em que se está disponível para aproveitar essa oportunidade. O aprender requer tempo, e esse tempo não é homogêneo, pois Charlot considera o sujeito um ser singular, social, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá sentido a esse mundo. Aprende-se porque o outro e mundo são desejáveis, aprende-se porque é motivado, aprende-se porque se mobiliza, porque se age, pois o aprender é uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, Piaget, Vygotsky e Charlot, trouxeram grandes contribuições para nós educadores. Suas teorias se assemelham, pois os três sustentam que o conhecimento é construído a partir das relações recíprocas do homem com o meio.

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento acontece por meio de fases ou estágio que são determinadas por faixas etárias, sendo que cada fase possui suas características próprias, nessas fases a criança está sempre em busca de um equilíbrio.

Charlot menciona que o aprender é uma condição que se estabelece desde o nascimento, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Para Vygotsky a aprendizagem ocorre na criança desde seu nascimento, nas interações com outros sujeitos mais experientes de sua cultura. Então, para Vygotsky e Charlot a criança aprende desde o nascimento, em contato com pessoas que mantêm relações.

Para Piaget, o conhecimento é uma construção contínua, e o sujeito é sempre um elemento ativo, é aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações, pois responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento. A ação do indivíduo é o centro do processo.

Bernard Charlot também menciona a ação do indivíduo no processo que o educa, pois, a aprendizagem ocorrerá somente se eu consentir, se eu colaborar. O sujeito investe

pessoalmente no processo que o educa. Para aprender o sujeito deve mobilizar-se, como a mobilização é interna, supõe um desejo do próprio aluno, porém só manifesta o desejo por algo, caso este lhe conferir um significado, um sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. O aprender é ritmado por momentos significativos. Portanto para Charlot a relação com o saber é uma relação consigo mesmo, mas também é uma relação com o outro. Esse outro são os pais, professores, amigos.

Vygotsky usa o termo “mediação”, e neste sentido a construção do conhecimento é mediada. Na escola, a construção do conhecimento é mediada pelo professor ou uma criança mais experiente. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro.

Compreendeu-se, que tanto Piaget como Vygotsky, e Charlot valorizam a interação do indivíduo com o ambiente e veem o indivíduo como sujeito que atua no processo de seu próprio desenvolvimento. Diferente dos autores Jean Piaget e Vygotsky, Bernard Charlot enfatiza que a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. O sujeito aprende em um momento. Em um momento em que se está disponível para aproveitar essa oportunidade. Porém, esse aprendizado requer tempo, e esse tempo não é homogêneo, pois Charlot considera o sujeito um ser singular, social, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá sentido a esse mundo.

Por fim, depois de ter analisado as teorias dos autores Piaget, Vygotsky e Charlot, percebi o quanto elas são importantes na formação do Pedagogo, elas cada qual ao seu modo darão significação para a práxis no cotidiano em sala de aula

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 1995. Editora scipione.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, W.R. DA.; DAVIS, C. Teorias do desenvolvimento, vol.1. SP: EPU, 1981.

REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico/ Antônio Joaquim Severino. – 22. ed. rev. E ampl. De acordo com a ABNT - São Paulo: Cortez, 2002.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eranice Domingas de Souza Costa³³

Paula Dolores Marques de Souza³⁴

Edilania de Jesus Neves Etelvino Gonçalves³⁵

Maria Aparecida de Souza³⁶

RESUMO

Tendo em vista aspectos observados no ambiente escolar, será possível refletir sobre propósitos metodológicos para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula na educação infantil sejam sanadas através do ensino da linguagem de sinais. Podendo assim contribuir de maneira articulada para a superação nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da unidade escolar. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é propor estratégias que venham de encontro com o planejamento diário do professor a necessidade de se trabalhar com as intervenções necessárias para atingir as dificuldades de cada aluno. Assim, o passo mais importante é a reorganização do planejamento para o momento de intervenção, atrelado ao planejamento diário do professor com atividades diversificadas e individuais, estudo, dedicação, flexibilidade de ações do cotidiano e execução de teorias e práticas de aprendizagens. Portanto, para realizar este trabalho, será utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de para embasamento teórico através artigos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Libras. Inclusão.

ABSTRACT

In view of aspects observed in the school environment, it will be possible to reflect on methodological purposes so that the learning difficulties of students with hearing impairment in the classroom in early childhood education are remedied through the teaching of sign language. Thus being able to contribute in an articulated way to overcome the learning difficulties presented by the students of the school unit. From this perspective, the objective of this study is to propose strategies that meet the teacher's daily planning, the need to work with the necessary interventions to reach the difficulties of each student. Thus, the most important step is the reorganization of planning for the moment of intervention, linked to the teacher's daily planning with diversified and individual activities, study, dedication, flexibility of daily actions and execution of theories and learning practices. Therefore, to carry out this work, a bibliographic research will be used, based on the reflection of reading for theoretical basis through articles.

Keywords: Early Childhood Education. pounds. Inclusion.

³³ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. **Pós-graduação** em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande. erancesouza@hotmail.com

³⁴ **Graduação:** em Pedagogia, Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil séries iniciais. – Invest- Faculdade de ciências e Tecnologias.

³⁵ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. **Pós-graduação** em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande. erancesouza@hotmail.com

³⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Unirondon; **Pós-graduação:** Psicopedagogia – Poliensino.

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade em saber como desvendar os mistérios da comunicação por meio das mãos, pode nos fazer procurar algum tipo de aprendizado que nos leve a obter conhecimento para melhorar o convívio com pessoas portadoras desse problema. É fundamental aprender alguns sinais, podendo assim estabelecer uma comunicação com algo que até então era desconhecido.

Uma educação inclusiva supõe desmitificar que todos os estudantes com ou sem deficiência não são idênticos, fazendo prevalecer uma atitude de respeito às suas diferenças e particularidades. A inclusão escolar dos surdos é parte de uma discussão maior, e vai além da inclusão social dos surdos.

A experiência vivida com crianças e adolescentes surdos em diferentes ambientes, como também nas escolas nos faz definir o objeto deste estudo, surgindo assim, a vontade de mesmo indiretamente, contribuir para que haja uma relação mais prazerosa entre a criança surda e a escrita.

Portanto, percebe-se a grande dificuldade de comunicação que envolve as relações entre professor e alunos surdos principalmente no que se refere às questões ligadas à alfabetização. Em várias situações cotidianas da escolarização dos surdos podemos encontrar esse descaso linguístico,

O aluno com surdez quando inserido na escola se depara com uma dificuldade, pois não encontra profissionais capacitados para atendê-los de maneira que se tenha êxito para a sua trajetória escolar. Existem muitas falhas com relação à comunicação, na socialização, valorização e identificação de suas habilidades e limites. Segundo Aranha (2004), matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente para o professor o seu processo educativo é manter o aluno com necessidades especiais ao fracasso.

Tomando como base o trabalho educacional com a pessoa surda pode-se observar que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem escrita confunde ainda na compreensão limitada em relação ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. A educação das pessoas com surdez não abrange tão somente as questões referentes aos seus limites e possibilidades de crescimento, mas também aos preconceitos que existem dentro da sociedade.

Desse modo, deve-se indagar sobre possíveis tensões entre os diferentesatores que compõem uma escola, os quais podem ter diferentes interesses, objetivos e formas de olhar a educação e a escola em geral, na inclusão de pessoas com deficiência. A escola não é só um ambiente de ensino e aprendizagem, mas também um lugar de controle social e de relações de poder, que depende das decisões de seus diversos membros, que podem marcar o percurso da educação, baseado em seus desejos e em seus benefícios pessoais, sociais, políticos e econômicos.

O CEAADA (Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo), que desde 2000 trabalha com deficientes auditivos de 3 a 60 anos, tanto no Ensino Fundamental em Ciclos quanto na EJA são trabalhados em comparação com as escolas ditas regulares, as mesmas matrizes curriculares comum no que diz respeito à seleção das disciplinas e suas cargas horárias

No movimento de alfabetização, os alunos surdos devem estar inseridos em um processo de aprendizagem da leitura e escrita do Português na segundalíngua. No caso dos alunos com surdez, a Língua Brasileira de Sinais deve ser pressuposto para o ensino da língua portuguesa. Só que muitas das crianças surdas que são inseridas na fase inicial de escolarização, são inseridas no processo inclusivo sem o conhecimento de língua de sinais.

Para que possamos entender melhor essa inclusão deve-se fazer algumas indagações: Como acontece o processo inicial de apropriação da escrita por crianças surdas em escolas regulares? Que ações estão sendo praticadas em sala de aula e na escola, para permitir ao surdo a apropriação da língua escrita? Em que medida as condições linguísticas dos surdos são atendidas no contexto social e escolar inclusivo?

Para grande parte dos profissionais que atuam na Educação Especial é que a vida escolar do aluno no CEAADA é breve, passageira, inclusive, até a própria instituição parece estar com os dias contados quando a política oficial do estado para Educação Especial afirma categoricamente que a instituição não tem preferência de funcionamento no trabalho com a escolarização de surdos, uma vez que a preferência está em ofertar essa escolarização nas escolas ditas regulares.

Em Cuiabá, existem escolas em que o surdo não consegue aprender os conteúdos, pois o professor por não conhecer a LIBRAS não consegue mediar seu conteúdo. O professor intérprete por falta de conhecimento e formação apropriada, não consegue

traduzir/interpretar a aula do docente. O mesmo diz para o aluno que este ou aquele conteúdo faz parte do mundo do ouvinte, que o aluno surdo não é capaz de entender.

Na sala de aula, normalmente, não há nenhum contato direto com o aluno surdo. O contato se dá via intérprete, ou seja, o aluno pergunta ao intérprete que pergunta ao professor. O correto é o professor conhecer a LIBRAS, pois segundo a lei, o aluno deve perguntar diretamente ao professor, e este por sua vez, responder ao aluno surdo em LIBRAS.

2. ENSINO DAS LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não tem como falar sobre o ensino das libras na educação infantil sem antes fazer uma abordagem a respeito da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar.

A BNCC diz que tendo necessidades especiais diagnosticadas ou não, todos possuem o direito de serem respeitados e atendidos diante de suas singularidades, entendendo são distintos entre si, cada um com sua formulação humana diferente do outro, de acordo com sua genética, grupo étnico, etc. Muito embora, sejamos todos da raça humana, e nessa perspectiva todos devem ser tratados com igualdade em seus contextos de vivência.

Portanto, é notório que a BNCC corrobora com os ideários da Política da Inclusão que estão disseminados nos documentos legais no Brasil há algum tempo: “(...) a política da inclusão representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 28).

As abrangências das diretrizes da BNCC corroboram com uma prática inclusiva que está para além da compreensão e da atuação pedagógica em virtude das necessidades especiais diagnosticadas num específico indivíduo. É necessário obter uma postura resiliente, reflexiva, dialógica, em suma, humana frente os sujeitos estudantis, a fim de que tenham reais possibilidades de se desenvolverem com integralidade.

A LDB 9394/96 passou por inúmeras atualizações a última ocorrendo em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, a qual propõe alterações que visam buscar melhorias que

a educação brasileira, primando pelo direito universal à educação para todos, aqui incluídos aqueles com NEE.

A educação especial na perspectiva inclusiva pressupõe uma escola que trabalhe com as particularidades presentes na diversidade de estudantes que compõe o seu universo educacional. Portanto falar de um currículo flexível é perseguir um curriculum de qualidade que seja de fato, inclusivo, não tradicional não rígido e não homogêneo, mas vivo e dinâmico, onde o trabalho pedagógico seja inovador e atenda a diversidade humana e a identidade cultural local.

Uma escola inclusiva será, portanto, aquela que se permitirá aberta à diversidade inerente ao conjunto dos estudantes, trazendo para o contexto de sala de aula as experiências prévias de cada um e seus diferentes modos de aprender, considerando também os diferentes modos de ensinar.

Com o intuito de favorecer um ambiente adequado para a promoção da inclusão da criança surda e para o processo de formação para a cidadania no âmbito educacional, foi elaborada uma proposta interventiva sugerindo a introdução da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como recurso relevante para a implementação de ações educativas que promovam o desenvolvimento infantil, transformando o ambiente escolar num espaço interativo, de aprendizagens significativas onde o potencial criativo de cada criança seja estimulado, respeitando-se suas singularidades e valorizando as suas potencialidades.

Nessa perspectiva, o cenário da educação infantil constitui um ambiente ideal para a utilização da Língua de Sinais através do desenvolvimento de atividades lúdicas e diversificadas que podem contribuir para o aprendizado de conteúdos pertinentes ao nível de ensino e de valores como o respeito e a solidariedade, favorecendo a interação, as relações de sociabilidade e o estreitamento dos vínculos afetivos entre as crianças de um modo geral e entresurdos e ouvintes, oferecendo aos pequenos, não só os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo as noções essenciais para a vida em sociedade, o que favorece a diminuição das desigualdades sociais e culturais dentro e fora do contexto escolar.

Atualmente, a inserção do aluno surdo na Educação Infantil é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto, o desempenho acadêmico e social de crianças surdas só pode ser alcançado se no espaço escolar forem contempladas suas

condições linguística e cultural especial e, portanto, se a língua de sinais fazer-se presente; para tal torna-se necessário a inserção de intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e de educadoressurdos, para a divulgação dos conteúdos escolares em LIBRAS (intérpretes) e para o desenvolvimento/aprendizagem da LIBRAS (educadores surdos) pelas crianças e profissionais da escola.

O Braille é um instrumento de escrita e leitura com 64 símbolos em relevo, que representam letras, algarismos e sinais de pontuação. O seu uso consiste na escolha da metodologia e das estratégias com as quais o Braille será usado, para que o estudante com cegueira ou com visão extremamente reduzida se aproprie desse sistema, para a conquista da leitura e da escrita, por meio tátil.

A LIBRA é uma forma de comunicação através de sinais que possibilita o deficiente auditivo se comunicar, entre os professores e os outros alunos. Para que ocorra essa interação há a necessidade de se ter em sala um intérprete ou o professor já tenha conhecimento da linguagem de sinais mais conhecido como LIBRAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta produção posso perceber que o tema escolhido sobre A Libras na Educação Infantil leva-nos a refletir sobre quais as estratégias possam ser trabalhadas e que venham de encontro com o planejamento diário do professor, proporcionando um momento prazeroso despertando nos alunos a necessidade de superar suas dificuldades para desenvolver o que lhe é proposto em sala de aula.

Uma experiência de produção e pesquisa de sucesso sem igual, pois a prática em sala de aula não é adquirida só quando você está dando uma aula, pois para ser um professor percebo que é necessário ser um eterno pesquisador, propor intervenções aonde há um problema, ter clareza de como lidar com uma eventual indisciplina em sala de aula, pois é de ciência para todos que nos dias atuais não se encontra uma sala de aula homogênea e sim heterogênea, pois a diversidade cultural está impregnada na formação humana das nossas crianças. Em síntese, para favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldade auditiva, é importante avaliar, contextualizar, diversificar.

A introdução da Língua de Sinais no contexto escolar pode significar para as crianças ouvintes oportunidades ímpares de aquisição de novos saberes, de valores imprescindíveis para a formação da sua identidade enquanto cidadãos. E para as crianças surdas essas vivências podem representar a garantia de que o processo de ensino e aprendizagem transcorrerá de modo a lhes proporcionar aprendizagens significativas resultantes de ricas experiências de participação individual ou coletiva, constituindo-se enquanto elementos essenciais para o seu desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, para a sua inclusão nos diversos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Documento de Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BNCC), Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br>

www.edconse.com.br

Libras na Educação Infantil uma proposta de inclusão

www.scielo.br O ensino da Linguagem Brasileira de Sinais na Educação Infantil.

METODOLOGIA DE ENSINO: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kerolaine Cristina Curado³⁷
 Zulmira Gonçalves da Silva³⁸
 Eudénice da Silva Barros³⁹
 Gracielle Curado de Arruda⁴⁰

RESUMO

Este artigo retrata a musicalidade na educação infantil, tendo como seu objetivo: analisar de que forma pode contribuir para o ensino aprendizagem nas crianças, percebendo as formas de interação da mesma com os demais conteúdos, ou seja, como poderá auxiliar em diversos conteúdos pedagógicos. O resultado do estudo aponta que a música ainda pode auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem escolar, pois, através desta, o desenvolvimento da criança pode ser facilitado, trazendo mais atenção para a aula e estimulando diversas qualidades. Para tal foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, exploratória, descritiva e qualitativa.

Palavras-chave: Ensino da Música. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article portrays musicality in early childhood education, having as its objective: to analyze how it can contribute to teaching and learning in children, perceiving the forms of interaction with other contents, that is, how it can help in various pedagogical contents. The result of the study shows that music can still help the teacher in the school teaching-learning process, because, through it, the child's development can be facilitated, bringing more attention to the class and stimulating different qualities. To this end, a bibliographic, descriptive and qualitative research was carried out.

Keywords: Music Teaching. Child Education. Learning.

³⁷ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FEICS Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. **Especialização:** Educação Infantil E Anos Iniciais - Faculdade Venda Nova Do Imigrante.

³⁸ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- UNIVAG Centro universitário; **Especialização:** Letramento e Educação infantil - Invest Instituto de Educação.

³⁹ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

⁴⁰ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia- FEICS Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão; **Especialização:** Educação infantil e anos iniciais; Faculdade Venda Nova Do Imigrante.

1. INTRODUÇÃO

A música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui de forma significativa para o avanço psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora na aprendizagem. Segundo Martins (2004), a musicalidade está presente nas culturas, podendo ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. E o autor Sekeff (2007), concorda afirmando que a musicalidade está sendo poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 49 e 45): “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social”. Isto vem ressaltar a importância de aplicar a musicalidade na Educação Infantil. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo com a motivação ela consegue, favorecendo a concentração, o engajamento e a imaginação. Como consequência a criança fica mais calma relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência. Devido a isso as escolas ensino infantil está utilizando a musicalidade como eixo norteador do processo de alfabetização.

A música atrai e envolve as crianças, serve como motivação, eleva a autoestima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, à capacidade de concentração e fixação de dados, ou seja, desenvolvendo a escrita e a leitura nas crianças (GÓES, 2009). Em decorrência de tais fatos, surgiu a precisão de refletirmos acerca da música na Educação Infantil. Desta forma, instigando como problema norteador desta pesquisa: De que forma a música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil?

Desta maneira, tendo como objetivo geral dessa pesquisa: reconhecer a importância da música para favorecer o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio efetivo da criança; e como objetivo específico: a) reconhecer a importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança; b) apresentar o uso da música na metodologia de ensino tradicional; c) identificar os benefícios da musicalidade como um recurso pedagógico na sala de aula.

O estudo contempla a Educação musical nas Creches e Escolas de Educação Infantil. Procura traçar importantes considerações sobre a música dentro da metodologia tradicional de ensino, sua história, sua importância, seus benefícios e efeitos no processo de ensino/aprendizagem que a música traz para a Educação Infantil, tendo o educador como mediador desse processo. Trata também da musicalidade sendo um importante recurso pedagógico para o professor.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho se inscreve numa abordagem de pesquisa exploratória no qual se propõe a um estudo mais detalhado e real do tema em questão, Gil (1991, p. 46) afirma que, “embora as pesquisas geralmente apontem para objetivos específicos, estas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos”. O trabalho é de natureza exploratória, pois envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para a pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

O presente trabalho traz como objetivo verificar como está sendo trabalhada a música nas salas de educação infantil e analisar como a música pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem, a fim de conhecer os conceitos que cada docente tem a respeito do tema em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao chegar nesta etapa da pesquisa, é possível perceber que o tema escolhido foi excelente e serviu até mesmo para incentivar o trabalho, pois é possível observar que a música é algo já difundido na vida das pessoas, e a primeira impressão foi que as professoras tinham um conhecimento da importância da música e que ela é uma ferramenta que contribui para

formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico.

Segundo Estevão (2002) as crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e o próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças.

Sobre a o questionamento de como usar a música na sala, a cada dia se tem a necessidade de introduzir na aula algo novo, uma didática nova e sendo assim, a música é esse novo instrumento que se faz presente e desperta estímulo, mas é preciso que os educadores introduzam esse material de acordo com a realidade do aluno, e que esse educador seja crítico e reflita sobre sua prática docente a fim de proporcionar aos seus alunos aulas mais dinâmicas e alegres. Foi possível perceber que a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói, e através da música as aulas das professoras entrevistadas eram dinâmicas favorecendo um ambiente prazeroso para o processo de ensino aprendizagem.

4. A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS CRECHES E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As definições de música expressam diferentes concepções. "Ainda hoje, consultando o Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos no verbete "música" a seguinte definição: "Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido" e também: "Qualquer conjunto de sons" (seguido por parênteses onde se lê: "deprec: musiqueta"). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere valor aquilo que agrada ao ouvido. Quando define música como "qualquer conjunto de sons", isento de resultados estético, aponta o caráter depreciativo da definição. Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

No ano de dois mil de oito, surgiu a Lei 11.769, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica e a partir dessa lei, começou no país movimentos de reestabelecer a musicalidade no currículo escolar e na mente dos brasileiros

como área de conhecimento e linguagem fundamental para o processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens. Sendo como: "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, e sensibilidade e a integração dos alunos".

Através das interações criança/criança, criança/adultos e criança/meio, ela vai construindo significados diversos de forma ativa, ampliando conhecimentos e aprendizagens para sua vida. O educador tem imensa relevância nesse processo, pois segundo Oliveira (1999, p. 73), o educador. Deve ser capaz de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e suas necessidades. Fundamental nesse processo é a atitude de tentar colocar-se no lugar da criança para captar sua forma de ser e as hipóteses que está construindo sobre o mundo em cada momento (OLIVEIRA, 1999, p. 73).

O balbúcio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de pesquisas que apresentam dados importantes sobre a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente. A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados. Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopeias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível. Infelizmente a música na Educação Infantil sofre uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

Outro fato muito importante é o da reflexão a respeito das capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como das tantas conquistas, que só têm razão de ser se respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano, e se

considerarmos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve realizar-se em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve percepção, sentimento, experimentação, imitação, criação e reflexão.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deve estar acima de tudo, respeitando o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. Os conteúdos devem priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. São trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. De acordo com o RCNEI os conteúdos estão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão.

4.1. O fazer musical

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete. Nessa faixa etária, a improvisação constitui-se numa das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem.

As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria

uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação. A imitação é à base do trabalho de interpretação. Imitando sons vocais, corporais, ou produzidos por instrumentos musicais, as crianças preparam-se para interpretar quando, então, imitam expressivamente.

4.2. Apreciação musical

A apreciação musical refere-se à audição e interação com músicas diversas. A produção musical de cada região do país é muito rica, de modo que se pode encontrar vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Nos grandes centros urbanos, a música tradicional popular vem perdendo sua força e cabe aos professores resgatar e aproximar as crianças dos valores musicais de sua cultura.

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

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

- ✓ produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos. Musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- ✓ • apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- ✓ reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores.

Para isso cada objetivo e a metodologia que o professor deve utilizar são necessários, sendo uma das atividades de aprendizagem mais importante é através da musicalização na educação infantil (CARMO, 2018).

[...] A musicalidade tem o importante papel de promover o ser humano acima de tudo, incluindo todas as crianças, sem ter a concepção de que só participava das atividades os “talentos naturais”, ou seja, aquele que tinham afinação e mais facilidade, a linguagem musical defende a ideia de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que sejam desafinados, todos devem tocar um instrumento mesmo que não tenham um senso rítmico, pois acreditamos que as competências musicais se dão com a prática regular e encaminhada por um educador, respeitando, valorizando e estimulando sempre esse aluno á criação musical (TENROLLER; CUNHA, 2012, p. 1).

Através de ensinar a música essa relação com a percepção e sensibilidade do educador em perceber como poderá estar ajudando o ambiente escolar, considerando o que os alunos querem trabalhar relacionado ao que o educador planejou. Ele pode propor atividades e coordená-las, mas é preciso que as crianças participem também, das escolhas das músicas ou atividades musicais (GODOI, 2011).

Através da música, a qual, essa é detentora de características muito particulares que podem incidir no desenvolvimento cognitivo, pois o som age diretamente no sistema nervoso do ouvinte, independentemente de sua vontade ou compreensão da mensagem sonora. O desenvolvimento físico será melhor quando decorrente de atividades rítmicas e o emocional mais rico em sensibilidade quando acompanhado da musicalidade. O ensino da música deve ser considerado também por esse aspecto de elemento contribuinte ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, porém principalmente na educação infantil (AVILA, 2011).

4.3. Importantes considerações sobre a música dentro da metodologia tradicional de ensino

É importante trabalhar os fundamentos musicais com as crianças como o ritmo que, além dos movimentos do corpo, trabalhará a percepção sensorial motora da criança. A melodia trabalhada por canções que tenham um bom vocabulário ajuda a desenvolver a fala, a rapidez de raciocínio e o poder de concentração da criança e por último, porém não menos importante, a harmonia que cantar e tocar ao mesmo tempo faz com que as crianças busquem a harmonização sonora, o que contribui para a socialização do grupo, por conta de um interesse que é comum a todos.

Diante disto educação Infantil não se pode ser realizada sem que se analisem as condições sociais em que vivem as crianças. De época para época, de região para região, de contexto social para contexto social mudam as formas de vida havendo diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificam-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles.

Outra vantagem da musicalização infantil é que a criança passa a vivenciar a cooperação com os companheiros que são fundamentais para alcançar os objetivos do grupo e integrá-la à sociedade. Quando uma criança canta e, principalmente, quando se envolve com papéis de interpretação da música, ela se sente participante e adquire consciência de que os colegas de turma são importantes, fato de grande valor para o convívio social.

[...] Existem assuntos do cotidiano que podem ser convertidos em músicas, facilitando a aprendizagem do aluno, o qual assimila letras e sons. Por meio da música é possível fazer várias atividades diferentes que contribuam para um bom desenvolvimento na alfabetização da criança (SILVA et al, 2014, p. 59).

Auxiliando também a memorizar os números na matemática. E no português ajudando a desenvolver a fala, aprender novas palavras e desenvolver a criatividade e a imaginação. O autor fala que os neurônios, que recebem as informações codificadas, após serem ativados pelos códigos musicais, ficariam abertos para receberem conhecimento de outros órgãos dos sentidos. E que a ativação dos neurônios seria ampliada à medida que novos conhecimentos vão se somando por meio dos cinco órgãos do sentido.

Não se pode negar que através das inovações da contemporaneidade das canções as crianças estão cada dia mais imersas no universo da música, pode-se afirmar que ela se faz presente desde cedo no universo infantil. Em qualquer época da vida das crianças e adolescentes, e porque não dos adultos, a música estar presente. A intenção é de que façamos uma educação que entenda e perceba a criança como ser cidadã de fato e de direito, com a imagem de um ser ator social, um sujeito ativo, com vivências, com fase de desenvolvimento próprio, não uma fase de faltas, mas uma fase de diferenças e particularidades, pois cada uma está inserida em um contexto social.

Estudando o texto *Visibilidade social e estudo da infância*, Sarmento (1986,25) define a infância de acordo como a (in) visibilidade histórica: [...] a ausência física da imagem infantil é a expressão maior do que Ariés (1973) designou como a ausência da consciência da ideia da infância durante certo tempo da história" (ARIÉS, 1973, p. 46).

A historiografia mais recente sobre a infância (e.g., Pollock, 1983; Hendrick, 1994; Becchi e Julia, 1998; Heywood, 2002) tem considerado que, mais do que a ausência da consciência da infância na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo.

Define ainda a (in) visibilidade cívica onde, o confinamento da infância a um espaço social condicionando e controlando pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos, ou seja, não há neste período a participação da criança. A (in) visibilidade científica ausência de investigação sobre as crianças e a infância, considerando a como uma tabula rasa inculcada dos valores adultos e que não merecia consideração.

Sendo, nesta época era invisível, pois os poucos relatos que se dão conta, não trazem concepções, imagens, prescrições e práticas sociais produzidas sobre os pequeninos. Diante dessas definições percebe a imagem de infância em grande período histórico foi relegada a segundo plano, inexistindo até mesmo relatos históricos, pois não se percebia o ser como um ser significativo, apenas como uma cópia em miniatura de um adulto que era o detentor do saber e do fazer. Como a ciência não produz verdades incontestáveis, muitos estudos foram sendo desenvolvidos, e hoje, busca-se a imagem sociológica, que atue no mundo como ator social, produto e produtor de cultura, cidadão de direitos e deveres, como protagonista de sua própria história.

A linguagem musical é um fator importantíssimo para o desenvolvimento expressivo da criança no meio social, gerando interação em várias áreas, na autoestima, no processo motor, equilíbrio, autoconhecimento e outros, a música, no geral, é um meio facilitador e importante para as crianças e, em especial, para as crianças deficientes, que em alguns casos só se comunicam e interagem através dela. Busca-se uma criança como membro de uma família, de uma sociedade, uma criança pública, cidadã. Incorporando à sua vivência um espaço narrativo, democrático, onde adulto e criança favoreçam-se mutuamente, onde o adulto seja atípico entendendo e respeitando a singularidade da criança para que esta possa sim ter um papel de ator social e não de coadjuvante no processo de construção do conhecimento. Segundo o Pedagogo Snyders (1992, p. 25):

[...] Nunca uma geração viveu tão intensamente a música como as atuais. Objetivando auxiliar no ensino aprendizagem o estudo sobre a música na Educação Infantil, demonstrar o quanto a música contribuindo para desenvolvê-lo dos alunos em situações educacionais estimula o aprendizado e tem um grande poder de despertar a criatividade, a atividade infantil, além de promover a interação, perda da timidez e a comunicação no social (SNYDERS, 1992, p. 25).

Desta forma, propõe-se através de novos olhares a construção de novos paradigmas para a educação infantil, que esta seja de fato relevante na construção de seres cidadãos, ativos e participativos, onde os adultos os vejam como parceiros na investigação, dando-lhes voz, superando assim a criança pré-sociológica entrando na era da criança sociológico sendo desejo da sociologia da infância e direito das crianças. Diante disto educação Infantil não se pode ser realizada sem que se analisem as condições sociais em que vivem as crianças.

De época para época, de região para região, de contexto social para contexto social mudam as formas de vida havendo diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificam-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles.

4.4. A musicalidade como recurso pedagógico

A música como recurso pedagógico, pode trazer um avanço no desenvolvimento do aluno, pois se inserida desde a educação infantil, pode trazer benefícios para o conhecimento integral do aluno, nos aspectos cognitivos e físicos, Prado e Junqueira (2006) apresentam a ideia de que:

[...] O trabalho na área da música deve estar pautado acima de tudo, no respeito ao nível de percepção e de desenvolvimento de cada criança, bem como, sua fase e suas diferenças socioculturais, possibilitando por meio da linguagem musical, o desenvolvimento da comunicação e expressão (PRADO E JUNQUEIRA, 2006, p. 23).

Godói (2011, p. 26) relata que na prática escolar, o ensino de música deve ter atenção prioritária, já que falar em ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

É importante trabalhar os fundamentos musicais com as crianças como o ritmo que, além dos movimentos do corpo, trabalhará a percepção sensorial motora da criança. A melodia trabalhada por canções que tenham um bom vocabulário ajuda a desenvolver a fala,

a rapidez de raciocínio e o poder de concentração da criança e por último, porém não menos importante, a harmonia que cantar e tocar ao mesmo tempo faz com que as crianças busquem a harmonização sonora, o que contribui para a sociabilização do grupo, por conta de um interesse que é comum a todos. Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer.

Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada. Em se tratando de formas de expressão humana, a música justifica seu papel na educação, principalmente na educação infantil, pois através dela a criança compreende o mundo em que vive e desenvolve aptidões como criatividade e expressão.

[...] Uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil tem revelado sua importância singular, pois através das canções vive, explora, o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficam gravadas em sua memória e que poderão ser realizadas quando adultos (BEBER, 2009, p. 4).

A música tem o poder de acalmar e disciplinar uma criança, portanto facilita a aprendizagem, seja ela formal ou no âmbito familiar. Ela é um dos estímulos mais potentes para os circuitos do cérebro, além de ajudar no raciocínio lógico matemático, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação. Atua nos dois hemisférios do cérebro. O direito que é criativo e intuitivo e o esquerdo que é lógico e sequencial. Educar se na música é crescer plenamente (MACEDO, 2005). O trabalho pedagógico-musical deve ser valorizado em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção.

Além disso, quase sempre a música aparece como recurso didático para outras atividades do cotidiano das crianças como o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, alfabetização, memorização de cores e números, entre outras situações relevantes. O aluno desenvolve melhor a sua leitura quando existe uma diversificação de linguagem através da música, ampliando, assim, o seu vocabulário. Durante o desenvolvimento cognitivo, que é dividido em estágios, defendido por Piaget (2001) a criança busca conhecimentos e informações, relacionando-os com as situações em que vive por meio de imagens e palavras.

Através das músicas infantis, a escola pode integrar aprendizagem e brincadeiras para fins educativos e, por meio delas, as crianças ficam mais entusiasmadas a buscar novos conhecimentos, já que aprender em forma de canção é muito divertido (SILVA et al, 2014). Quanto maior a riqueza de estímulos à criança receber para aprender com a música, melhor desenvolverá o cognitivo/linguístico, ou seja, melhor desenvolvimento intelectual (CHIARELLI; BARRETO, 2005). A necessidade de se trabalhar a música desde cedo, principalmente na Educação Infantil, nos leva pensar na sua contribuição também no processo do ensino/aprendizagem.

A escola é o espaço preparado para formação intelectual do indivíduo, como também social. Ela precisa investir em meios que leve nossas crianças a se desenvolverem de forma prazerosa, atrativa e, principalmente que tenham vontade de voltar e continuar na escola.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a música está em todo o lugar e o seu ensino tem por objetivo abrir espaço no ambiente escolar, podendo se expressar e se comunicar através dela, bem como promover a apreciação e analisar suas várias maneiras tanto socialmente quanto culturalmente. A Educação Infantil deve ser um ambiente prazeroso, que proporcione a vivência da infância em sua integridade, que propicie condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, sendo assim, deve ser oferecida para promover e ampliar suas experiências e conhecimentos.

Percebe-se que mais creches e pré-escolas são frequentadas por um número maior de crianças, e por isso a Educação Infantil tem como objetivo intervir com intenção educativa de modo eficiente visando uma aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolver satisfeito de formar cidadãos críticos, participativos, autônomo, tornando-se uma instituição democrática.

A Educação Infantil deve ser um lugar prazeroso, que proporcione a vivência da infância em sua integridade, que propicie condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, sendo assim, deve ser oferecida para promover e ampliar suas experiências e conhecimentos. Quando uma criança canta e, principalmente, quando se envolve com papéis de interpretação da música, ela se sente participante e adquire consciência de que os colegas de turma são importantes, fato de grande valor para o convívio social. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a

criança.

Assim, na Educação Infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita. Existem assuntos do cotidiano podendo estar convertidos em músicas, facilitando a aprendizagem do aluno, o qual assimila letras e sons. Através da música é possível fazer várias atividades diferentes que contribuam no desenvolver na alfabetização da criança (SILVA et al, 2014,45). Auxiliando também a memorizar os números na matemática. E no português ajudando a desenvolver a fala, aprender novas palavras e desenvolver a criatividade e a imaginação.

5. CONCLUSÃO

O trabalho bibliográfico realizado demonstrou a importância da música na prática pedagógica da educação infantil, pois esse estudo evidenciou que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação da criança consigo mesmo e com o meio em que vive. Atende diferentes aspectos do desenvolvimento da criança como físico (coordenação motora), mental (cognitivo), social, emocional (afetivo) e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

Pois, ela desenvolve na criança sensibilidade, criatividade, senso crítico, ouvido musical, prazer em ouvir, expressão corporal, imaginação, memória, atenção, concentração, respeito ao próximo, autoestima, enfim, uma infinidade de benefícios é proporcionada pela música. É uma linguagem potente para o estímulo do cérebro, desenvolve o raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem padrão e desenvolvimento da comunicação, além de outras habilidades.

Apesar de todos esses aspectos positivos que a música trás para as crianças em sala de aula, ela ainda vem sendo tratada como algo pronto, que tem que ser copiado e mantido, tanto em ensaios de comemorações festivas, para cantar corretamente, como nas expressões e na dança, com movimentos criados pelos professores e as crianças tendo que imitar do mesmo jeito.

Por isso é importante salientar que o professor pode trabalhar com músicas que as crianças já conhecem, porém, não se limitar ao repertório já conhecido é preciso ampliá-lo com vários ritmos, letras e estilos diferentes. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Coleção na sala de aula. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 295p.

ÁVILA, Dra. Marli Batista. **Uma opção metodológica para o ensino da música na escola brasileira**. Prêmio Rubens Murillo Marques. 2011. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/premioIncentivoEnsino/arquivo/DraMarli_PDF_PrêmioRMM2011.pdf. Acessado em: 15 junho 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BINOW, Simone Vesper. A Musicalização no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Séries Iniciais. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-musicalizacao-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil-e-series-iniciais/35818/#ixzz5GEbmt9fb>. Acessado em: 10 junho 2019.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BEBER, M. C. A música como fator de sensibilização na educação infantil.

CARMO, Ana Lúcia Lopes do. **Ensino da música**. Disponível em: <HTTPS://www.infoescola.com/pedagogia/ensino-da-musica/>. Disponível em: 10 julho 2019.

DELALANDE, F. (1995) **La Música es un Juego de Niños**. Ricordi Americana: Buenos Aires.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. **Educação musical escolar: uma investigação a. Partir das concepções e ações de três professoras de música**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.

DINIZ, L.N. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**, 2005. Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. Disponível em. Acesso em: 14 set.2019.

DINIZ, L.N.. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acessado em: 15 agosto 2019.

KURY, A.G. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2010.1184p.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

MACEDO, Lino de **Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OLIVEIRA, Lino de. **Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.423p.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Sobre o desenvolvimento cognitivo**. São Paulo. 2012. Disponível em: Acesso em: 1 set.2019.

PRADO, Elisabete, Terezinha do; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Musicalização: nas séries iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Editora da PUC. P.3030-3036. 2006

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In) Visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Lindomar. **História da música**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

TENROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion, Machado. **Música e Educação: a música no processo ensino/aprendizagem**. Revista Eventos Pedagógico. Mato Grosso, v.3, n.3, p.33-43, ago-dez. 2012.

WEIGEL, A.M.G. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola**. Coleção pré-escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 202p

YOGI, Chizuko. **Aprendendo e brincando com a música**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

EDUCAÇÃO OU ENSINO?

Rosilene da Silva Jesus⁴¹

Ivanilde De Almeida dos Santos Ferreira⁴²

Lucia Rosa da Cunha⁴³

Adriana da Silva Moura⁴⁴

RESUMO

O artigo procura fazer uma reflexão a respeito da educação no Brasil. Apresenta inicialmente um questionamento a respeito: educação ou ensino? Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, descritivo, de cunho qualitativo. O estudo apontou como resultado que existe certa polêmica no meio pedagógico em relação à expressão da palavra Educação. Em análise sobre determinados pedagogos como Gadotti, Garcia Aretio houve a compreensão de que, não usam a referida palavra por se achar muito ampla, errada e inadequada sua expressão. Já outros como Giddens, optam por usar a sua expressão bem nítida e a defende, “Educação”. Não foi defendido neste estudo sobre tais correntes neste meio, mas quando foi observado seus conceitos, em que convergem para um denominador comum, pois está claro que ambas instruem o conhecimento, produzindo frutos do saber ao educando e a sociedade. No entanto será usado a expressão Educação.

Palavra-Chave: Educação. Brasil. Socialização.

ABSTRACT

The article seeks to reflect on education in Brazil. It initially presents a questioning about: education or teaching? A bibliographic, descriptive, qualitative study was developed. The study pointed out as a result that there is some controversy in the pedagogical environment in relation to the expression of the word Education. In an analysis of certain pedagogues such as Gadotti, Garcia Aretio, there was the understanding that they do not use that word because it is too broad, wrong and inappropriate to express it. Others like Giddens, choose to use his very clear expression and defend it, “Education”. It was not defended in this study about such currents in this environment, but when its concepts were observed, in which they converge to a common denominator, as it is clear that both instruct knowledge, producing fruits of knowledge for the student and society. However, the expression Education will be used.

Keyword: Education. Brazil. Socialization. Keyword: Education. Brazil. Socialization.

⁴¹ **Graduação:** Pedagogia - FIM TCSH- Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação:** - Docência no Ensino Superior - FTED- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin; **Pós-graduação:** Docência na Educação Infantil - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Rosilenesj@hotmail.com

⁴² **Graduação:** - Pedagogia - UNICSUL- Universidade Cruzeiro do Sul - **Graduação:** Ciências Naturais e Matemática - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicologia - Trabalho Social com Família e Sociedade- Faculdade Futura. ivanildesalmo23@outlook.com

⁴³ **Graduação: Pedagogia** - UNIC- Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Alfabetização na Educação Infantil- ICE- Instituto Cuiabano de Educação. luciarosacunha1958@gmail.com

⁴⁴ **Graduação:** Pedagogia -UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** - Alfabetização e Letramento - UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Anos Iniciais - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter. dri.m.b@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo será feita uma pequena reflexão sobre a educação no Brasil, sem enfatizar uma apologia ou crítica à Educação Brasileira, e sim, trazer a realidade dela. Antes, tomando como ponto de partida, o princípio de que não existe uma sociedade moderna e democrática sem um sistema educacional moderno e democrático, uma sociedade totalitária tem um sistema educacional também totalitário e hierarquizado, uma sociedade desenvolvida tem um sistema educacional, uma educação, segundo o seu grau de desenvolvimento. E, como não existem sociedades perfeitas não existem também nenhum sistema educacional perfeito, uma educação perfeita. Parte, portanto, do princípio de que existe uma vinculação estreita entre Educação e Sociedade.

Compreende-se que a Educação não é apenas cópia ou repetição de conteúdo. Seu espaço conceitual se ampliou e aprofundou diante da grande diversidade de processos sociais. Seu campo de estudos e teorias educacionais tornaram-se mais complexos, devido às suas próprias demandas.

Portanto, a educação tem uma temporalidade própria. Cada época teve um pensamento hegemônico que rege a forma como professores, alunos, gestores e famílias abordam as instituições de ensino, seus papéis e limitações. Se há alguns anos a figura do professor era vista com um halo de santidade, hoje ele é considerado mais um trabalhador do Estado e perdeu parte daquele prestígio que lhe foi dado como formador das novas gerações. A educação em todo Brasil tem apresentado um aspecto voltado ainda para uma educação imposta e colonizadora como abordamos.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

É triste para nós comentarmos tais aspectos, mas não restringe muito do todo (da “Educação brasileira”). Em que, apesar de existir tantos modelos e modalidades de educação e ensino, e até mesmos projetos em prol deste, nada se tem mudado, pois a dispensação de uma atenção maior, não se obtém. O que podemos observar é o descaso (NEDER, 1996).

Na verdade, há uma grande balbúrdia para melhorarmos a educação e transformá-la numa em nível de primeiro mundo, mas como não existe uma sociedade perfeita se torna um pouco complexo este assunto.

Os recursos financeiros no Brasil em relação à educação, não é um problema como se pensam alguns. O que se torna difícil é manutenção dos materiais. Pois, a verba disponibilizada para as instituições escolares é pouca, que mal dá para controlar uma instituição educacional.

Há grandes projetos sendo implantados em nosso estado. Grandes melhorias nas salas de aula na própria instituição educacional, aquisição de materiais elétricos e eletrônicos. Implantação de salas com computadores e até mesmo Internet instalados prontos para serem trabalhados e manuseados pelos alunos.

O Governo tem voltado para fazer este trabalho como também alguns prefeitos dos municípios. Mas, há infelizmente uma falta de conscientização no que tange ao aspecto de manter funcionando o que se tem implantado. Este descaso tem trazido sérias dificuldades e problemas para as instituições, pois nem todas conseguem com as verbas a elas dispensadas manter funcionando estes meios. Não é o geral, mas a grande maioria das instituições.

Nota-se, que realmente alguns meios visuais têm incrementado muito a educação e o ensino, trazendo um incentivo maior aos alunos das escolas. Tem-se notado uma melhoria na participação dos mesmos e até no nível da aprendizagem. Por isso, frisamos mais uma vez, que é necessária uma reconstrução na educação e na sociedade, para que haja uma resolução deste problema.

Segundo Gentili (1996), o processo de globalização está trazendo profundas transformações para as sociedades contemporâneas. O acelerado desenvolvimento tecnológico e cultural, bem como as mudanças percebidas em todas as áreas do conhecimento, então caracterizados por uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas, por novos sistemas e novas forças transnacionais.

Vive-se uma nova etapa do capitalismo, contraditório por excelência, que coloca para o homem, nesse começo de milênio, mudanças profundas na Cultura, no Estado, no mundo do trabalho e na educação. Iremos refletir sobre a globalização no aspecto do ser humano como pessoa, diante do que está sendo basicamente condicionado e imposto a tomar certas atitudes e posições. Esquecendo-se da pessoa em seu todo (com sentimentos e emoções, ou seja, o seu lado pessoa) (GENTILI, 1996, p. 9-41).

Nesse sentido, muda a concepção de organização de empresa e de economia; transformam-se as instituições; criam-se novas necessidades sociais; enfim, são mudanças radicais do final e começo do milênio que, nos fascinam e ao mesmo tempo nos apavoram. Ao exigirem novas capacidades em ambientes complexos e incertos impõem ao homem mais instrução e aperfeiçoamento contínuo, para se inserir no processo de trabalho. Nesse contexto, o conhecimento como valor universal, deve constituir um direito de todos, e deve ser também, utilizado em todas as esferas da vida cotidiana e não apenas para concorrer a um posto no mercado de trabalho.

A principal característica desse novo tempo é a constatação da mudança para melhorias na educação. Essa crise tem se manifestado a partir do conforto que se estabelece entre a concepção de que a razão é o único meio para o homem se desenvolver, e a concepção que defende a racionalidade do processo histórico, enquanto fator propulsor de avanços e desenvolvimento. Abolida essa centralidade epistemológica, cabe aos educadores e entidades, redimensionar o conhecimento sem perder sua função de produtores e transmissores do saber na busca de sentido para a vida em sociedade (GENTILI, 1996, p. 9-41).

Assim, as exigências dessa sociedade não podem estar pautadas apenas nos livros, na internet, na sala e nas técnicas, mas principalmente na pessoa de desempenho que incorpora seus valores, desafia pesquisa, cria novas formas de convivência solidária, decide no constante confronto de novas situações e novas responsabilidades. Essa é a “nova sociedade” que deverá ser cada vez mais marcada pela produtividade, pela participação e pela autogestão fundada no conhecimento, e com preponderância da autonomia.

Para tanto, cada vez mais a Educação é obrigada a abdicar da rigidez das ideias, posturas e tipos de abordagens fundamentadas nos sistemas de valores tradicionais e buscar respostas nos valores de uma “modernidade reflexiva” que em muitos aspectos, ainda estão para ser formuladas. Esta análise obriga a educação a enxergar com olhares múltiplos as várias facetas da realidade contemporânea indo além da direcionalidade do mercado.

Dessa forma, o entendimento da concepção do novo saber produzido e transmitido na educação direciona a ação não mais dentro do fluxo contínuo, sequencial e fixo, mas envolve impulso descontínuo e flexível com permanente oportunidade de recriação acadêmica. Portanto, segundo Giddens (1996), “é condição e resultado de uma sociedade pós-tradicional, onde as decisões devem ser tomadas com base numa reflexão contínua sobre as condições de cada cultura” (GIDDENS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que é necessário, que as posturas acadêmicas e científicas tradicionais estejam em ritmo de destradicionalização, para dar lugar ao novo paradigma da sociedade reflexiva, considerado hoje na escala de valor como bem necessário gerador de novos conhecimentos e criador de possibilidades de inovação. Quanto mais a Universidade se torna modernizada, mais os seus agentes adquirem a capacidade de refletir sobre as condições sociais e acadêmicas de sua existência e, assim, modificá-las.

REFERÊNCIAS

GARCIA ARETIO, Lorenzo. Educación a distância hoy. Madrid: UNED, 1994.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da,

GENTILI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1991. Modernidade e identidade pessoal. Lisboa: Celta, 1997.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, APRENDENDO COM A PRÁTICA

Edineia Fátima Silva Costa⁴⁵

Eliza Maria Pinto⁴⁶

Ione Conceição Soares⁴⁷

Luciana Maria da Silva⁴⁸

RESUMO

Partindo da ideia de que a educação deve estar voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, o educador deve saber exatamente como avaliar e intervir nesse desenvolvimento, visando à sua melhoria. Dessa forma, a avaliação torna – se um processo de extrema importância, já que possibilita ao educador observar e acompanhar a evolução de seus alunos. Este trabalho discute como melhorar o processo de avaliação na Educação Infantil a fim de intervir positivamente no desenvolvimento do educando e, portanto, tem como objetivos a análise e a reflexão sobre o processo de avaliação na Educação Infantil e a enumeração de mecanismos eficazes no processo de avaliação. Nesse sentido, discutir – se como ocorre a avaliação na Educação Infantil e verificou – se a opinião de educadores sobre o processo avaliativo em sua prática cotidiana. Por fim, foi defendido que, para melhor intervenção do educador, este deve basear – se numa avaliação consistente da aprendizagem.

Palavras – chave: Avaliação. Desenvolvimento. Educação Infantil. Processo Avaliativo.

ABSTRACT

Starting from the idea that education should be aimed at the integral development of the individual, the educator should know exactly how to assess and intervene in this development, aiming at his or her best. In this way, the assessment becomes – it is a process of extreme importance, since it enables the educator to observe and monitor the evolution of their students. This work discusses how to improve the assessment process in Early Childhood Education in order to positively intervene in the development of the student and, therefore, has as objectives to analyze and reflect on the assessment process in Early Childhood Education and to enumerate effective mechanisms in the assessment process. Nesse sense, to discuss – I know how the assessment occurs in Early Childhood Education and verification – is the opinion of educators about the assessment process in their daily practice. Finally, it was defended that, for the better intervention of the educator, this must be based on – there is a consistent assessment of learning.

Palavras – chave: Assessment. Development. Child Education. Assessment Process.

⁴⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, ULBRA/ Universidade Luterana do Brasil. **Pós- graduação** em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial, UNISERRA/Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

⁴⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia (Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas Letras); **Pós – Graduação:** Coordenação Pedagógica, UFMT/Universidade Federal de Mato grosso. Pós -graduação em Psicopedagogia, IEC / Instituto Cuiabano de Educação.

⁴⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIJALES/ Centro Universitário de Jales; **Pós-graduação** em Educação Infantil e Especial, Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

⁴⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão; **Pós-graduação** em Educação Infantil e Especial – Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão apresentada pelo texto em torno da temática aqui discutida propõe que a prática de avaliação está relacionada com a concepção de educação que o docente possui. Dessa forma, a avaliação não deve ser vista como um ato isolado, mas sim integrada a um aspecto mais amplo que influencia de uma forma ou de outra na ação educativa.

A finalidade desse estudo é fazer uma discussão sobre a avaliação no processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A ideia relevante, presente no decorrer da pesquisa é que avaliação desenvolvida pelo docente deverá possibilitar a aprendizagem significativa e a própria formação do educando.

A importância dessa discussão está em provocar uma reflexão em torno dos dois aspectos que envolvem a prática de avaliação. Assim, é preciso considerar na prática avaliativa a existência desses dois fatores, que são por sua vez, respaldados pela própria legislação: um no que tange ao aspecto quantitativo e o outro que considera o qualitativo. Nesse Projeto de Ensino, Defende – se a premissa de que ambos os aspectos podem se complementar no decorrer do processo ensino – aprendizagem para a construção do conhecimento dos discentes.

A avaliação na Educação Infantil deve ser um importante instrumento que apoie a prática pedagógica e possibilite ao educador obter informações sobre o desenvolvimento do aluno. Sua função é justamente auxiliar o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas, possibilitando que ele acompanhe, oriente e direcione o processo de ensino – aprendizagem, ajustando sua prática às necessidades educativas.

É imprescindível que o professor busque constantemente mecanismos que tornem observador, não só do aluno como de si próprio, analisando a sua prática pedagógica e o que ela influencia no desenvolvimento do aluno. É necessário que o professor tenha, além de um alicerce teórico, autoconhecimento, senso crítico e humildade para reconhecer seu erro, suas falhas e estar aberto a novas tentativas, sempre visando ao melhor para seus alunos.

2. OS TIPOS DE AVALIAÇÃO PRESENTES

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (p. 869), criança é um ser humano que se encontra na fase que compreende o período do nascimento à puberdade, ou seja, a fase da infância. É um ser humano que é adulto.

No entanto, sabe – se que a concepção de criança envolve outros aspectos para além do significado da palavra.

[...] Conhecer a criança como sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, resolver problemas, observar, questionar e participar ativamente das atividades que lhe são propostas, o processo de avaliação de seu desenvolvimento terá um caráter de investigação e de acompanhamento das modificações que a criança vai apresentando”. (AROEIRA, SOARES, MENDES, 1996.157).

Entretanto, essa concepção nem sempre esteve presente. Antigamente, por exemplo, por volta do século XII, não existia uma concepção de infância. Devido às más condições de higiene e saúde, o índice de mortalidade infantil era muito alto. As crianças viviam muito pouco e por isso era vista como tendo baixo valor social. Já nos séculos XVI e XVII, a criança passa a ser concebida como um adulto em miniatura. Portanto, dela são cobrados comportamentos e posturas como tais, usando, inclusive, roupas iguais às dos adultos.

Hoje, tem – se clara a concepção de crianças como sujeito social e histórico, que pensa e sente o mundo de um jeito único e muito próprio. A criança não é um “vir – a – ser”, é “desde sempre” uma pessoa e, por isso, deve poder exercer de forma completa suas capacidades efetivas, cognitivas e sociais. A criança deve ser entendida como pessoa crítica, criativa, observadora, questionadora, curiosa, inventiva, participativa e autônoma para ser sujeito do próprio desenvolvimento, com capacidade e liberdade para resolver conflitos e tomar decisões. (HOFFMANN, 1996).

Como a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que apontam para os benefícios do investimento na infância, reconhecendo a importância e a necessidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e do direito de ser criança.

Partindo desses conhecimentos, fica claro que as propostas em Educação Infantil devem considerar a criança em sua plenitude e que o educador infantil precisa ter, além de

uma concepção bem definida de criança, um embasamento teórico consistente articulado com a prática, que lhe possibilite dominar o universo infantil. Para isso, é igualmente necessário que o educador tenha a capacidade de observação, percebendo tanto as competências desenvolvidas como as aprendizagens que não foram conquistadas pela criança. É importante, também, refletir sobre a prática, compreender a criança no seu processo de aprendizagem e questionar – se sobre o porquê de uma criança não aprender.

Sabe-se, por exemplo, que a organização cerebral depende atualmente das experiências infantis, da interação do indivíduo com o ambiente. É nos primeiros anos da infância que 90% das relações cerebrais são estabelecidas e que as bases das competências e habilidades, as quais acompanharão o indivíduo por toda a vida, são preparadas.

Dessa forma, a melhor fase para a criança ser estimulada é justamente de 0 a 6 anos, período o qual a Educação Infantil engloba. Por isso, é papel do educador infantil promover experiências que possibilitem o desenvolvimento pleno da criança. Segundo Kenski (In: HAIDT, p. 316), a concepção de avaliação está muito presente no cotidiano. Em todos os momentos as pessoas precisam avaliar situações para tomar decisões que vão lhes indicar a melhor opção. Por exemplo, se uma pessoa vai sair de casa e perceber que o clima está instável, ela avalia a situação e decide se levará consigo, ou não, um guarda – chuva. Ou então quando se percebe que o caminho para o trabalho está congestionado, é preciso avaliar e planejar outro percurso.

Segundo Hoffmann, (1991, p. 14) em pesquisas realizadas com professores e estudantes de Pedagogia, nas quais se pedia que relacionassem avaliação a alguma imagem ou personagem, todas as relações surgiram imagens negativas ou amedrontadoras, tais como: “conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réu, em sua grande maioria, culpados” ou “São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu!”. Esses exemplos mostram a arbitrariedade e o autoritarismo ligados à concepção de avaliação tradicional.

Em uma perspectiva que não trata o aluno como ser passivo, mas, sobretudo. Considera assim um agente do processo de aprendizagem, no qual professor é orientador e mediador desse processo, a avaliação assume um caráter de investigação e acompanhamento da aprendizagem, no qual o professor é orientador e mediador desse processo, a avaliação assume um caráter de investigação e acompanhamento da aprendizagem. Nesse caso, o objetivo maior é constatar em qual etapa do desenvolvimento o aluno se encontra seus avanços e dificuldades e, assim, pautar as mudanças necessárias para que este

desenvolvimento tenha continuidade. Para essa concepção, o desenvolvimento do aluno é entendido como processo de constante transformação, visando à evolução. Dessa forma, o erro é aceito e é considerado como uma das etapas do desenvolvimento, uma tentativa de acerto; é a possibilidade naquele momento, de se buscar uma hipótese correta. O erro, quando analisado dessa maneira, auxilia o professor a interpretar as hipóteses que o aluno estiver elaborando sobre determinado assunto e, assim, poder intervir de modo à forma - lá adequadamente.

Segundo Rubens Alves (2004), a pergunta e o erro fazem parte da construção do pensamento. “Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas”.

Na minha concepção, avaliar significa observar atentamente o educador, identificar suas conquistas e as dificuldades a fim de refletir muito sobre o que foi observado, buscando o melhor caminho para possibilitar – lhe o desenvolvimento e a aprendizagem.

Considerando a avaliação como uma prática contínua que possibilita ao educador reformular sua ação educativa, é necessário que ela ocorra em diferentes momentos do processo de ensino – aprendizagem: antes, durante e ao final.

Segundo Rovira e Peix (In: ARRIBAS 2004), a avaliação que ocorre antes é chamada de avaliação inicial ou diagnóstica. Sua função é informar sobre os conhecimentos prévios dos alunos e situar onde cada um se encontra em seu desenvolvimento, ou seja, o ponto de partida para novas aprendizagens.

Para fazer uma avaliação diagnóstica, o professor pode utilizar diferentes recursos como: aplicar uma atividade específica propor um desenho, fazer perguntas às crianças e ver o que sabem sobre determinado assunto, propor um jogo, etc. Uma metodologia que lhe possibilite verificar as experiências previa do grupo.

Durante o processo de ensino – aprendizagem ocorre, a avaliação formativa. Esse tipo de avaliação possibilita a análise constante do processo de aprendizagem do educando, visando proporcionar a ajuda pedagógica mais adequada em cada etapa do desenvolvimento. Dessa forma, permite ao educador adequar sua ação à realidade e as necessidades dos alunos. É nessa etapa da avaliação que são fundamentais ao professor a observação e o registro.

Ao final do processo, ocorre a avaliação cumulativa a qual permite que sejam estabelecidos resultados da aprendizagem de cada um dos alunos, assim como seu progresso. Além disso, possibilita verificar quais objetivos, previamente estabelecidos, foram alcançados

ao longo do processo educativo. Portanto, deve-se ter claro que função dessa avaliação não é uma valoração quantitativa dos resultados, nem um julgamento do êxito ou fracasso das crianças, mas uma constatação do alcance ou não do êxito no processo educativo em relação às intenções iniciais.

Para esse tipo de avaliação, são realizadas, além da observação, algumas atividades específicas. Por exemplo, se o professor deseja verificar se um aluno sabe as cores, ele pode mostrar à criança figuras e perguntar de que cores são, ou, se ele desejar verificar a capacidade de contar, ele pode disponibilizar diferentes quantidades de objetos e pedir que a criança os conte. Essa atividade específica também é utilizada como recurso na avaliação diagnóstica.

Para que essas três etapas da avaliação ocorram, o professor precisa ter uma atitude investigativa e, ao mesmo tempo, receptiva e reflexível.

A partir do momento em que o professor tem esse olhar investigativo, que busca entender a totalidade do indivíduo em seu processo de aprendizagem, ele precisa tornar-se receptivo para aceitar e compreender as capacidades e dificuldades de cada um. Consequentemente, deve ser flexível para ajustar – se às necessidades do grupo.

Segundo Weisz (2004), a avaliação não só ocorre para avaliar a aprendizagem do aluno, mas também a intervenção do professor. O professor deve constantemente se avaliar e refletir sobre sua prática a fim de melhorá-la. Afinal, os objetivos devem ser replanejados em função das conquistas (ou não) do grupo.

A própria definição da palavra avaliação já traz essa possibilidade reflexiva. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, avaliação significa ato ou efeito de avaliar ou de avaliar-se.

Quando não ocorre a aprendizagem, o professor tende a achar que o problema está nos alunos. Porém, muitas vezes, a falha está em sua prática. Onde acontece, por exemplo, o professor coloca em seu objetivo trabalhar a autonomia, mas na prática não permite que seu aluno, faça atividades livres, não cria desafios, não os possibilitem que explorem o ambiente ou que se organizem sozinhos, baseando seu trabalho na reprodução, na dependência e na passividade. Dessa forma, não se pode cobrar e avaliar um objetivo sem oportunidades desse aluno mostrar seu potencial.

Para se evitado esse tipo de falha, o professor, em sua reflexão, deve sempre fazer questões como: Fui coerente? Permiti que os alunos se expressassem? Usei uma lógica compatível com a faixa etária?

Além disso, se o resultado dos alunos não servir para o professor avaliar sua prática, de nada serve a avaliação. A repetição de rumos dados em sala de aula, sem modificações, sem percepções do que aconteceu com seus alunos em nada transforma o processo pedagógico de cada professor. “Em toda situação de prática pedagógica o professor deve estar atento ao seu próprio desempenho, e não apenas ao desempenho, e não apenas ao desempenho da criança.” (AROEIRA, SOARES, MENDES, 1996).

O ato de avaliar implica um julgamento de valor em relação ao processo educacional. A avaliação está presente em todo o desenvolvimento desse processo. Sendo assim, o desafio da Educação Infantil é substituir a função classificatória e sentenciosa da avaliação, por um processo de investigação e acompanhamento da aprendizagem mais condizente com a realidade desse segmento.

O modelo de avaliação classificatória, que vem do ensino regular e se faz presente nas instituições de Educação Infantil, é caracterizado por listagem de comportamentos, classificados por escalas como: atingiu, não atingiu, parcialmente, bom, regular, entre outras.

Tal prática avaliativa possui pareceres comparativos que fazem um julgamento sobre a criança sem contribuir para o seu desenvolvimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a avaliação nessa etapa deve ser processual e considerada como um conjunto de ações que levem o professor a refletir sobre o processo de aprendizagem, procurando ajustar sua prática às necessidades das crianças.

2.1. A Avaliação Mediante A LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, na seção referente à Educação Infantil, estabelece que “a avaliação faça-se mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. (LDB, 1996, seção II, artigo 31).

No entanto, a realidade da educação brasileira não é essa. Muitas escolas ainda utilizam a prática avaliativa classificatória que, muitas vezes, impede o ingresso de muitas crianças no Ensino Fundamental. Um dos critérios utilizados é a aquisição da língua escrita. As escolas retêm, na Educação Infantil, os alunos que não foram alfabetizados.

Lei nº 11.274, de 2006, altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, iniciando – se aos seis anos de idade e não mais aos sete, as escolas de Educação Infantil têm utilizado a avaliação classificatória, impedindo que crianças não alfabetizadas ingressem no Ensino Fundamental. A pressão pela alfabetização torna – se cada vez maior e, conseqüentemente, a avaliação torna – se mais rígida.

Para que essa prática se torne investigativa e não sentencial, mediadora e não destrutiva, o educador deve refletir sobre: por que avaliar e como avaliar.

A formalização da avaliação é tão excessiva que as instituições estabelecem prazos, registros, instrumentos, sem mesmo consultar o professor, visto que, raramente, ele é convidado a participar da fase de elaboração desses procedimentos, tornando – se mero expectador. À margem dessa etapa de formação de critérios estabelecidos pela escola, o professor passa a conceber a avaliação como uma exigência burocrática, um mal necessário, algo dissociado do processo educativo. (HOFFMANN, 1996).

Para reavaliar sua prática, o professor precisa libertar-se dessa concepção de avaliação e repensar o significado verdadeiro de avaliar, refletindo sobre as concepções que fundamentam a ação pedagógica, como: criança, desenvolvimento, aprendizagem e o papel do educador.

Além disso, o educador deve ter bem claro que, assim como a educação, a avaliação não é neutra e sim um ato político. Logo, não pode ser dissociada do processo educativo e deve estar presente durante todo o processo.

Sob o ponto de vista político, a avaliação irá indicar se o desenvolvimento alcançar.” (AROEIRA, SOARES, MENDES, 1996, p. 160).

Uma prática avaliativa que visa á evolução dos educandos se constrói pela ação do professor e pela reflexão sobre essa ação, porém nunca por regimentos, ensinamentos ou normas das instituições escolares. A partir do momento em que o educador cria essa consciência, ele consegue responder a questão: Por que avaliar?

Avalia-se porque a avaliação tem como finalidade a transformação da realidade avaliada. É por meio da prática avaliativa que o educador consegue verificar o desenvolvimento (ou não) de seus alunos, conduzindo a mudança necessária.

O professor precisa compreender o caminho da aprendizagem que o aluno está percorrendo em determinado momento e, em função disso, propiciar o avanço do conhecimento. Segundo Vygotsky (In: OLIVEIRA, 1997), “O professor tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir do seu desenvolvimento já conquistado, tendo como objetivos as etapas posteriores, ainda não alcançadas”. Portanto, o professor deve avaliar para:

[...] delinear a continuidade da ação pedagógica, respeitando a criança em seu desenvolvimento, em suas espontaneidades na descoberta de mundo e oferecendo – lhe um ambiente de afeto e segurança para suas tentativas’ (HOFFMANN, 1996, p. 39).

Deve avaliar a criança em sua plenitude, ou seja, avaliar tudo que faz parte de seu cotidiano e atua em seu desenvolvimento, focando os aspectos mais importantes.

Os processos que o educador deve observar fazem parte do seu projeto educativo. No entanto, analisar o desenvolvimento integral da criança em alguns de seus aspectos mais relevantes é de suma importância: sua adaptação à escola; as conquistas em termos cognitivos, afetivos e sociais; as condutas, as atitudes das crianças em relação às diferentes atividades, ao ambiente, às pessoas; relações sociais e afetivas com outras crianças e com os adultos; hábitos pessoais; motricidade (trabalho com o corpo, orientação espacial); expressão (oral, artística, etc.); aspectos emocionais como ansiedade, tensão, impulsividade, irritabilidade, etc.

Para tanto, conversa regulares com outros adultos (pais ou responsáveis) que convivam com a criança são essenciais.

Partindo do conhecimento de que a educação é competência tanto dos pais como dos educadores, ambos devem colaborar de forma compartilhada, ativa e responsável no desenvolvimento das crianças.

No entanto, o que se percebe nas escolas é exatamente o oposto: a falta de colaboração. As famílias sentem – se ameaçadas quando são chamadas à escola ou então conseguem aceitar o que os educadores dizem sobre seus filhos. Além disso, muitos pais não se responsabilizam e nem comparecem à escola quando são chamados.

Segundo Rovira e Peix (In: ARRIBAS 2004), a colaboração entre pais e educadores contribui, para a melhoria da educação com a troca de informações, sobre, as características da criança, para exploração da conduta dos pais em relação à criança e para a discussão da ação pedagógica do educador.

O professor precisa ter clara a concepção de que o que ele está descrevendo não é estático, é apenas um estado temporário da criança, um movimento. “O processo “avaliativo precisa ensaiar o movimento do “ainda não é”, enunciando o princípio dialético do conhecimento: toda a descoberta da criança está relacionada a conquistas anteriores e são prenúncio de novas “conquistas” (HOFFMANN, 1996, p. 63).

Portanto, o professor deve evitar comentários como “a criança é tímida é afetivo, ” substituindo – os por pareceres que demonstrem as transições feitas pelo aluno: “está mais segura, mostra – se mais confiante, melhorou sua relação com os amigos, no início demonstrava”

Há de se ressaltar que o professor que se atém ao comportamento da criança e a rotula acaba prejudicando a criança. A agressiva e conversador sempre tende a agir e ser vista dessa maneira. Assim como o atencioso e comportado. Por essa razão, não se deve classificar os alunos como se eles fossem sempre do mesmo jeito, com hábitos imutáveis e incapazes de se transformar.

2.2. Os processos de organização da Avaliação.

Outro jeito de avaliar é por meio do portfólio. O portfólio é um conjunto de atividades do aluno no decorrer de um determinado período, ou seja, compreende a coletânea de trabalhos realizados pela criança.

Segundo Vitori (2002), é um instrumento que possibilita uma prática reflexiva tanto para o professor quanto para o aluno, pois permite ao educador a avaliação do desenvolvimento da criança por meio das produções realizadas e é benefício também ao aluno, que poderá perceber a sua própria evolução. Para isso, o professor deve criar uma oportunidade com o objetivo de recordar com a turma desde o início até o final das atividades de um determinado período.

A professora pode permitir ainda que cada criança archive os próprios trabalhos em seu portfólio, estimulando – as em sua autonomia e responsabilidade. Além de possibilitar o aprimoramento da capacidade de observação e reflexão da criança.

Do outro lado desse processo, encontram-se os pais que recebem uma mostra da trajetória e do desenvolvimento de seu filho durante uma etapa.

Portanto, faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforço para compreender os processos de construção de conhecimento das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Sim, independente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação – reprovação ou certificação de estudos) constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola.

Nesse processo, realizamos um diagnóstico do que os estudantes já sabem, ao iniciarmos uma etapa de ensino, e dos conhecimentos que vão construindo ao longo do período. Morais (2005) afirma que: O mapeamento dos saberes já construído dá ao docente “Um retrato” da situação de cada estudante, permitindo – lhe ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto aquelas programadas para indivíduos ou grupos de estudantes que ainda não alcançam (ou que estão muito avançados) e merecem, portanto, um atendimento diferenciado em relação ao conjunto de turma.

A fim de que, as informações observadas não se dispersem, ou seja, esquecidas e para que tenhamos melhores condições de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, necessitamos proceder ao registro periódico da situação de cada estudante em relação aos objetivos traçados nos diferentes eixos de ensino.

Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo. As formas de registros qualitativos escritos permitem que.

Os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada; os professores acompanham coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano.

Os estudantes realizem autoavaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir as

formas de estudar e de se apropriar dos saberes; as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo.

Os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.

A diversificação do instrumento avaliativo, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informação sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir e ajudar a aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.

O uso dos portfólios, por exemplo, pode ser útil para os estudantes, com orientações, dos professores, analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos sobre o que falta aprender, visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a ideia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dada em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não aptos, que sempre foi promotora de heteronímia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último impunha a ideia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto – professor sabia ao certo. Se quisermos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, ele próprio, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

Para ajudar as crianças e os adolescentes nessa tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, além do próprio diálogo (com o professor e os colegas), precisamos nos valer de recursos que documentem que materializem a sua trajetória. Como dito, os portfólios, que vêm, nos últimos anos, sendo utilizados por um número cada vez maior de professores, têm sido um dos meios de concretizar tais práticas (Hernández, 1998).

Mas, o que é um portfólio? Hernández (2000, p. 166) define portfólio como um continente todo de arquivamentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Ferraz (1998, p. 50) também se refere ao portfólio como esse conjunto de documentos que auxiliam tanto os estudantes quanto os professores e familiares a acompanhar o processo de aprendizagem. Para ela, o portfólio.

Vemos, assim, que a materialidade dos portfólios permite não só ao professor, mas, sobretudo, ao estudante (e sua família), compara o que se sabia de início com o que foi se construindo ao longo de determinada etapa escolar. Como se pode inferir, para se prestar à finalidade de autoavaliação pelo estudante, a confecção desse tipo de recurso precisa contar com a participação dele na periódica seleção, registro de comentários e reflexão sobre o que conseguir aprender.

Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios.” Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu o professor não ensinou adequadamente. O processo de ensino/aprendizagem é muito mais complexo que isso. As avaliações como instrumentam a serviço da aprendizagem do aluno deve contribuir para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino.

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil é preciso que inicialmente ocorra o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esse estudo teve como objetivo analisar o significado da avaliação na Educação Infantil, de acordo com educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos para tanto buscarmos verificar as concepções pedagógicas que embasam e influenciam a avaliação na Educação Infantil; apontar quais são os instrumentos avaliativos presentes na educação

infantil e identificar os objetivos. É necessário dar continuidade, reflexiva, sobre a formação de educadores infantis quanta prática, docente, redefinindo as propostas a serem avaliadas na educação infantil, incluindo a avaliação dos próprios educadores, além das capacidades dos alunos e do processo, avaliativo de crianças entre 0 e 5 anos no contexto da educação infantil, sugerindo a retificação da avaliação através da própria proposta analisada da equipe pedagógica e a parceria com os pais nessa troca de experiências.

Dessa forma, os resultados reforçam a premissa de que há incoerência na avaliação na educação infantil, prevalecendo velhos estereótipos, coexistindo práticas pautadas nas orientações legais e de estudiosos da área com práticas desvinculadas das especificidades infantis. Indicam que prevalece um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que compromete o desenvolvimento infantil, pois impede a articulação entre a avaliação e as finalidades da educação infantil. A criança e o foco do processo avaliativo, numa dupla dinâmica que se investiga em que se acompanham os processos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem e ao mesmo tempo, observa e investiga o contexto, (proposta pedagógica, experiências, infraestrutura) em que ela vive a experiência; a avaliação deve estar a serviço da criança e não para formatá-la ou classificá-la.

4. REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas. SP: Verus, 2004.
- AROEIRA, M.Luisa C.; **A. Didática de Pré Escola: vida criança e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré – escola – Um olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança**. 13º. ed. Porto Alegre, RS: Mediação. 2006.
- Avaliação: Mito & Desafio: **Uma perspectiva construtivista**. 37ºed. Porto Alegre, RS: Mediação. 2006
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostsky: **Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4ºed. São Paulo: Scipione. 2005.
- ROVIRA, Mercê Cayuso e PEIX, Otilia Delfis. **“A observação e a Avaliação na Escola Infantil”**. In: ARRIBAS Teresa Lleixà e col. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. Cap.15

SANCHES, Emilia Cipriano. **Avaliação na Educação Infantil:** Resignificando as práticas Educativas. In: **Revista Aprendizagem.** Pinhais, PR, ano1, junho/agosto de 2007, p.42.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Nova escola 2011.**

FERRAZ, Sílvia. **Aprendizagem e Avaliação.** In: Nova Escola, 116. p. 50, 51, 1998.

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE CONHECIMENTO E COMPREENSÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA DE BARRA DO BUGRES-MT.

Idenir Mariano de Oliveira⁴⁹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo: analisar a influência da leitura de imagens através da fotografia em relação a história de Barra do Bugres-MT diante da possibilidade de qualificação do processo ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho por meio da fotografia aproxima quem está iniciando no caminho da análise visual, em parar diante da imagem ou conjunto de fotografias de diferentes posições teóricas e metodológicas de análise. Contribui no processo de avaliar as imagens a partir de diferentes perspectivas técnicas, formais, temáticas e ideológicas, que dão origem à compreensão do discurso fotográfico intrínseco. De tal forma que a leitura seja feita com seriedade, profundidade e encontrando os diversos discursos que a imagem contém do ponto de vista histórico, social, estético, cultural, e sobretudo a necessidade de levar em conta a perspectiva do criador da imagem. O estudo propôs junto aos alunos do CEJA Centro de Formação de Jovens e Adultos “15 de Outubro” e todo corpo da comunidade escolar, através do Projeto: A Fotografia como Ferramenta de Conhecimento e Compreensão da Memória Histórica de Barra do Bugres-MT, que teve início mês de março de 2019. Apoiado na ideia em que a maioria dos educandos dessa unidade escolar, são migrantes que não conheciam a identidade cultural de Barra do Bugres-MT, e que a leitura de imagem por meio da fotografia trouxe uma oportunidade de desenvolvimento do ensino aprendizagem destes. Como resultado do estudo, a pesquisa investigativa teve por finalidade proporcionar aos educandos do CEJA condições de interpretar, analisar e compreender, através de pesquisa, a fotografia, fazendo a leitura de imagens, melhorando seus conhecimentos tanto na análise, leitura, na produção de textos, como também influenciando os mesmos a valorizar a identidade cultural do município e possibilitando a qualificação do processo ensino aprendizagem, tendo em vista o esclarecimento de hipóteses de trabalho e das culturas do município. Durante a pesquisa foram utilizadas as fontes: escritas, materiais pedagógicos, internet, laboratório de informática, pesquisas iconográficas e orais e outros.

Palavras-chave: Leitura de Imagens. Fotografia. Memória.

ABSTRACT

This article aims to: analyze the influence of reading images through photography in relation to the history of Barra do Bugres-MT in view of the possibility of qualifying the teaching and learning process in Youth and Adult Education. Working through photography brings together those who are starting on the path of visual analysis, to stop in front of the image or set of photographs from different theoretical and methodological positions of analysis. It contributes to the process of evaluating images from different technical, formal, thematic and ideological perspectives, which give rise to the understanding of the intrinsic photographic discourse. In such a way that the reading is done with seriousness, depth and finding the different discourses that the image contains from the historical, social, aesthetic, cultural point of view, and above all the need to take into account the perspective of the creator of the image. The study proposed with the students of the CEJA Youth and Adult Training Center “15 de Outubro” and the entire body of the school community, through the

⁴⁹**Graduação:** História – Centro Universitário de Várzea Grande MT - (UNIVAG); **Pós-graduação:** Ensino de História –(ICE) Instituto Cuiabano de Educação- Cuiabá-MT; e Educação de Jovens e Adultos – Faculdade das Águas Emendadas-Planaltina-Distrito Federal-Brasil.

Project: Photography as a Tool for Knowledge and Understanding of the Historical Memory of Barra do Bugres-MT, which began in March 2019. Supported by the idea that the majority of students in this school unit are migrants who did not know the cultural identity of Barra do Bugres-MT, and that the reading of images through photography brought an opportunity to development of their teaching and learning. As a result of the study, the investigative research aimed to provide CEJA students with conditions to interpret, analyze and understand, through research, photography, reading images, improving their knowledge both in analysis, reading, in the production of texts , as well as influencing them to value the cultural identity of the municipality and enabling the qualification of the teaching-learning process, with a view to clarifying working hypotheses and the cultures of the municipality. During the research, the following sources were used: written, pedagogical materials, internet, computer lab, iconographic and oral research and others.

Keywords: Reading Images. Photography. Memory.

1. INTRODUÇÃO

Em atuação como professora de História em serviço nas escolas públicas no município de Barra do Bugres-MT, a mais de dezesseis anos, atualmente no Ceja - Centro de Educação de Jovens e Adultos, no decorrer do trabalho, foram surgindo questionamento sobre a maneira como aconteceu o meu processo de formação inicial no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade de Varzea Grande/MT- UNIVAG .

Durante formação inicial aconteceu uma priorização da História superior ou acadêmica em detrimento da História escolar. Assim sendo, foi percebido a existência de um descompasso entre o que estudamos no curso de Licenciatura em História e o que efetivamente teria utilidade na nossa futura prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio.

Nesse processo de formação inicial, com o propósito em tornar professora de História na Educação Básica, estudei diversos conteúdos que até o presente momento, apliquei nas minhas aulas de História, pois conteúdos como: História e Memória, Identidade Cultural, Fotografia, Análise de Imagem, entre outros conteúdos abstratos da História na Educação de Jovens e Adultos, tanto do Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.

Nesse estudo, com a pretensão em apresentar as fragilidades e carências dos professores de História em serviço relacionados aos conhecimentos necessários à docência, além de explicitar a maneira como deveria ser a formação inicial nos cursos de Licenciatura

em História, na perspectiva dos professores que efetivamente estão atuando no chão das escolas da Educação Básica.

Nesta pesquisa, não houve a pretensão em menosprezar a importância dessas disciplinas no currículo da História, uma vez que todas elas compõem a História Acadêmica, e são responsáveis pela compreensão de diversos fenômenos naturais devido às aplicações da História com as outras áreas do conhecimento.

Compreende-se, que a fotografia é testemunho da modernidade. Nos primórdios do século XX, já era largamente utilizada como registro documental das transformações urbanas em curso nesse período. As autoridades responsáveis pela implantação de melhorias urbanas usavam a fotografia para registrar e divulgar essas mudanças... (ALVES, 2010).

Baseados em observações próprias, o estudo trouxe como problema a seguinte questão: A pesquisa investigará se a leitura de imagem através da fotográfica contribuirá no resgate histórico de Barra do Bugres-MT, qualificando o processo ensino aprendizagem?

A pesquisa justifica-se, tendo em vista a particularidade da clientela atendida pela escola CEJA 15 de Outubro da cidade de Barra do Bugres-MT, destacamos que as intervenções pedagógicas mais adequadas são aquelas que se consolidam a partir do diálogo, respeitando os valores, saberes e conhecimento que cada sujeito traz consigo. Outra importante justificativa, a partir da pesquisa realizada levou o educando a conhecer o meio em que vive e possibilitou melhores condições de vida. Percebemos que vivemos em tempos difíceis, dentre os males que assolam a sociedade, como analfabetismo, moradia, desemprego e a disputa pelo mercado de trabalho e outros, levam os trabalhadores nordestinos e outros, a buscarem melhores conhecimentos e condições de vida. Nessa ocasião, para melhor conhecimento, foi utilizando a fotografia como leitura de imagem, levantando problemas, memórias históricas e identidade cultural, para analisar e melhorar, o ensino aprendizagem, elevando cada vez mais o conhecimento dos educandos do CEJA, através da mesma. Pois, a releitura de imagem através da fotografia é de extrema importância para a formação do leitor. Reconhecer suas características é fundamental para compreendê-lo.

A estrutura desse projeto serve de modelo para um trabalho realizado por diversos profissionais da educação a conscientizar os educandos sobre a importância de se trabalhar a releitura, ou seja, a leitura de imagens na unidade escolar e também dar qualificação ao ensino aprendizagem.

É importante ressaltar, que o público-alvo, compreende a comunidade escolar do CEJA e que a pesquisa investigativa sobre leitura de imagem, desse projeto, serve de modelo para todos os profissionais da educação escolar, trabalharem em sala de aula e influenciarem os educandos a conhecer o valor que a pesquisa investigativa tem para com o ensino aprendizagem.

Nesse caso, buscou-se contemplar a fotografia através da leitura de imagens, de produção de textos e de conhecimentos históricos, valendo de situações reais, cotidianas procurando fazer com que os conteúdos não sejam apenas escolares, mas, que permitam que cada discente tenha direito e a oportunidade de ter sua história de vida reconhecida como uma fonte de conhecimento e compreensão da sociedade. O objetivo do estudo consiste em analisar a influência da leitura de imagens através da fotografia em relação a história de Barra do Bugres-MT diante da possibilidade de qualificação do processo ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa elaborou também os objetivos específicos: refletir a importância da fotografia na construção da identidade do educando no município de Barra do Bugres-MT; introduzir o estudo da leitura de imagem sobre o município possibilitando conhecimentos históricos e influentes no processo ensino aprendizagem; comprovar que a leitura de imagem significa o aproveitamento da construção social, histórica, cultural e plural, usando o diálogo com os envolvidos na pesquisa detectando pontos convergentes e divergentes.

2. IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA

O estudioso das imagens, segundo Oliveira (2019, p. 78), “antigamente pensava-se que uma fotografia era uma representação direta do assunto em frente à câmera, na qual não havia a menor intervenção do fotógrafo”. No entanto, essa ideia mudou, levando em conta que o fotógrafo tem controle sobre vários elementos que moldam a imagem e que lhe permitem colocar um pouco de sua subjetividade no texto visual (VALLE GASTAMINZA, 2020). Nesse sentido, a semiótica visual se concentrou na interpretação iconográfica do que poderiam ser palavras.

Por várias décadas conforme expõem Santos (2018), a fotografia emergiu como uma nova forma de discurso histórico, social, cultural e político, difundida por vários meios que vão desde certas formas de fotografia jornalística —como aquelas que tentam denunciar

um problema comunitário em jornais locais, a fotografia documental e até mesmo fotografias artísticas que são penduradas em galerias de arte.

Silva (2018) coloca que diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais têm demonstrado interesse pela fotografia como forma de construção do conhecimento, considerando-a fonte adequada de registro histórico e antropológico dos processos socioculturais vivenciados por uma etnia territorial. Agora, com o advento das novas tecnologias de comunicação e informação, é também uma ferramenta válida para fazer leituras das macrocomunidades geradas na rede.

Rodrigues (2017) explica que a fotografias cotidianas como família, confraternizações, entre outros e/ou ocasiões especiais, como casamentos, aniversários e bodas, por exemplo, podem nos dizer muito sobre o movimento e as mudanças culturais que ocorrem em uma sociedade. A mutação de uma tradição antiga, o desaparecimento da mesma ou o surgimento de novas tradições e visões de mundo também podem deixar sua marca em imagens que são documentadas em foto.

Moura e Souza (2020), discorrem que grande parte dos pesquisadores têm utilizado a fotografia como elemento central na reconstrução da memória histórica de um determinado contexto social.

Molina e Santos (2019), por exemplo, estudou as imagens de um total de 170 álbuns para dar conta, entre outras coisas, das mudanças fundamentais nos papéis dos diferentes membros da família ao longo do tempo. Os autores encontraram o deslocamento da centralidade na vida do lar, na autoridade e nos afetos, sobre os filhos dos anos oitenta, antes do que repousava sobre os pais e avós.

Costa (2017) por sua vez, trabalhou as fotografias de difusão em massa, jornalísticas, transformando em registro dos momentos e processos históricos de uma sociedade, além de uma forma de propaganda ou entretenimento estético. Simultaneamente, o uso da fotografia transcende o simples adorno do texto e começa a aventurar-se, não só no registo histórico, sociológico e antropológico, mas também na denúncia e intervenção social.

Brito (2017), coloca que a fotografia tem desempenhado um papel importante como instrumento de evidência visual como forma inovadora de observar e analisar problemas sociais.

Bergson (2016) refere-se a uma forma de intervenção social pioneira no início do século XX, a fotografia documental. O autor relata como as imagens compostas e evidentemente planejadas pelo fotógrafo denunciavam a pobreza vivida pelas comunidades imigrantes e outros grupos proletários em Nova York, além de enriquecer essas imagens com legendas.

Azevedo Netto (2017) em sua edição de outono/inverno de 2006, a revista canadense *Women & Environments* publicou um artigo intitulado "*Olhe, olhe aqui!*" O referido texto documentou uma experiência de intervenção em que se procurou motivar os residentes de vários bairros da cidade de Toronto a explorar e conhecer os seus respectivos quarteirões e envolventes, isto através de fotografias dos diferentes locais e atividades que oferecia. A campanha foi iniciativa de um menino local de dez anos, que distribuiu câmeras descartáveis entre seus amigos do bairro e os incentivou a tirar fotos dos lugares que mais gostavam, mais frequentavam e que tinham significado especial para eles. O produto desta pesquisa foi muito valorizado e divulgado pelo artista local Dyan Marie.

Da experiência supracitada conforme Azevedo Netto (2017), emergiu uma abordagem metodológica que permitiu replicá-la. "Nesta técnica, mais conhecida como 'fotografia participativa', as câmeras são colocadas nas mãos das pessoas, que são incentivadas a documentar e compartilhar sua própria realidade por meio de fotos (AZEVEDO NETTO, 2017).

Dentro dessa mesma campanha, Azevedo Netto (2017), comenta que foi realizada uma atividade especial que buscou mostrar a renovação do *ermo*, os bairros mais pobres, perigosos e deteriorados da cidade - refletindo as melhorias na segurança, vigilância e infraestrutura, a fim de motivar seus habitantes, viajar e passear pelas suas ruas com maior tranquilidade. Esse uso de imagens como ferramenta de intervenção social é conhecido como *Fotografia Participativa*.

Rodrigues (2017) coloca que o processo de tirar uma fotografia é muito mais do que o registro de um momento na vida de um sujeito individual ou coletivo. O autor considera que:

[...] um uso ainda mais empoderado, humano e participativo das fotografias é incorporado em uma estratégia comumente chamada de 'voz da foto', 'fotos falantes' ou 'vozes visuais'. O processo de tirar uma fotografia oferece uma oportunidade de desenvolver uma história que foi anteriormente rejeitada, silenciada ou negligenciada. Além disso, a narrativa da fotografia torna-se um local

participativo para contar histórias mais amplas, estimulando os membros da comunidade a refletir, discutir e analisar ainda mais as questões que os confrontam (RODRIGUES, 2017, p. 52).

Outra iniciativa que utiliza essa metodologia segundo Silva (2018), pode ser encontrada na Amazônia, especificamente no Peru, onde a Minga, uma ONG local, utilizou a fotografia participativa dentro de um projeto maior sobre o uso de imagens como ferramentas de construção social e empoderamento.

Segundo Silva (2018), nesta atividade, foram distribuídas câmeras para sete promotoras —mulheres locais vinculadas à ONG— para que pudessem captar sua percepção da realidade na Amazônia, bem como a influência de Minga em suas comunidades. Por meio dessas fotografias, foram estudadas categorias socioculturais como os papéis de gênero, a comunicação dentro das famílias e a relação da comunidade com o meio aquático. Da mesma forma, os participantes foram incentivados a compartilhar as imagens geradas, não apenas com os participantes ativos neste projeto, mas também com outros membros de sua comunidade, para gerar preocupação e mobilidade para a mudança e sentimento de pertencimento.

Nesse contexto, a fotografia implica uma relação entre o artista e seu tema, de modo que a fotografia participativa utilizada neste estudo pudesse ser delineada como uma estratégia de comunicação para a mudança social, que contribuiria para restabelecer a relação dos cidadãos com o patrimônio histórico. A fotografia é testemunho da modernidade, da análise, dá referência para adquirir certo conhecimento, e divulgar crescimento, realizações de eventos em determinados locais ou cidades e influencia o indivíduo, atraindo migrantes turistas, levando os mesmos a contribuírem para o desenvolvimento econômico da cidade, ou país.

2.1.Importância de se trabalhar a releitura de imagens na unidade escolar

Para concretizar a pesquisa investigativa, baseamos em fontes: escritas, materiais, iconográficas e orais. Foi utilizado como fontes escritas os autores: Silva (2012), Both (2013) e outros, assim como as pesquisas orais, com os primeiros moradores de Barra do Bugres-MT, Srs. Glicério Celestino de Jesus, 99 anos e Júlio Santiago da Costa, 91 anos e Sr. Benedito de Campos Borges, dono da primeira bomba de gasolina de Barra do Bugres-MT, que como

prova a mesma ainda existe e está localizada em seu atual Posto Ipiranga Santa Cruz, na Avenida Marechal Rondon desta cidade.

Foi utilizado também, laboratório de informática para pesquisas de identidade, historicidade e currículo do educando, aulas expositivas como palestras, máquina fotográfica e revelação de fotos, papel sulfite, canetas, lápis, borracha, livros didáticos para pesquisas, cartolina para cartazes. Foi nessa perspectiva que buscamos a porta de entrada para realizarmos este projeto de pesquisa investigativa. Desejamos que a prática e o sucesso entre por essa mesma porta e levem a todos os profissionais da dessa unidade escolar e educandos que interessarem por trabalhar a releitura de imagens através da fotografia, a concretizar seu ideal esperado.

É importante ressaltar, que o público-alvo, foram à comunidade escolar do CEJA e que a pesquisa investigativa sobre releitura de imagem, serve de modelo para todos os profissionais da educação escolar, trabalharem em sala de aula e influenciarem os educandos a conhecer o valor que a pesquisa investigativa tem para com o ensino aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que o Projeto: A Fotografia como Ferramenta de Conhecimento e Compreensão da Memória Histórica de Barra do Bugres-MT, contribuirá para ajudar os educandos, a melhorar seu ensino aprendizagem, compreender a pesquisa, a análise dos fatos e memórias através da releitura de imagem, como também as possibilidades em conhecer seu meio social, cultural e econômico.

Foi nessa perspectiva que descobrimos o problema a ser investigado, e focamos na releitura de imagem através da fotografia, que irá colaborar para o resgate histórico do município e levar os educandos a desenvolverem seu conhecimento através de análise e produção textos, e também se adequarem às novas tecnologias.

De acordo com Alves, vivemos num mundo cada vez mais complexo e interconectado, em que o tempo e o espaço encolhem cada vez mais à medida que se aperfeiçoam as tecnologias de comunicação e de transporte. (ALVES, 2010.)

Diante do exposto, percebemos que a estrutura desse projeto, serve de modelo para um trabalho realizado por diversos profissionais da educação a conscientizar os educandos sobre a importância de se trabalhar a releitura de imagens na unidade escolar e também dar qualificação ao ensino aprendizagem.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os métodos utilizados para realizar a pesquisa investigativa trabalhadas com pesquisas em laboratório, Bibliografia, bibliotecas, aulas de campo, pesquisa empírica com antigos moradores de Barra do Bugres-MT, leitura de textos e exposição de slides, debate e compreensão dos textos pesquisados. Foi também selecionados fotos para comparação de culturas, vídeo: A Guerra de Canudos, analisando a vida do negro, pardo e nordestino.

A pesquisa encaminha os educandos a compreender a releitura de imagens, pesquisando, analisando, elaborando textos, e refletindo a importância da fotografia para o ensino aprendizagem, pois as imagens podem servir como ponto de partida para os educandos adquirirem conhecimentos e compreensão de todo um processo histórico, geográfico e cultural.

Utilizou-se a máquina fotográfica, pois, a fotografia é testemunho da modernidade da análise, dá referência para adquirir certo conhecimento, e divulgar, crescimento, realizações de eventos em determinados locais ou cidades e influencia o indivíduo, atraindo migrantes turistas, levando os mesmos a contribuírem para o desenvolvimento econômico da cidade, ou país. Ela leva o leitor a ter uma compreensão mais profunda no ensino aprendizagem sobre a releitura de imagem, dá capacidade de reconhecer a imagem como fonte de renda econômica para o município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio para quem leciona a disciplina de história, é fazer de seu aluno um grande leitor e um co-historiador, entendedor da história. Entretanto, ainda hoje, existe um grande distanciamento, na escola, entre o estrito discurso didático e as histórias não-institucionais escolares.

Procurando minimizar este distanciamento, o projeto desenvolvido, trabalhado de maneira flexível, uma vez que seu desenvolvimento requer uma práxis, na ação-reflexão, em que auxiliou os alunos na aquisição de habilidades necessárias, para que se tornem leitores e produtores de textos históricos.

Conclui-se que ao abordar as diferentes formas de apreciar a fotografia, são muitos os métodos que vêm da história, da arte e têm sido aplicados. As categorias que emergiram do trabalho de cada grupo, bem como as decisões subjetivas das tomadas e os planos das fotos, sugerem um fator relevante e positivo.

Compreende-se, que a fotografia implica uma relação entre o artista e seu tema, de modo que a influência da leitura de imagens através da fotografia em relação a história de Barra do Bugres-MT, utilizada neste estudo pudesse ser delineada como uma estratégia de comunicação para a mudança social, para o processo do ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos., pois, a leitura de imagem facilita o conhecimento do leitor, utilizando a fotografia, para esclarecer questões precisas como: a ideia de construção da nação e sua identidade, levantando problemas e memórias históricas, para analisar, compreender, documentar, melhorar o ensino aprendizagem e o conhecimento, através da mesma. Pois, a leitura de imagens através da fotografia é de extrema importância para a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. Pag. 82 – Conexões com a História, 1º ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier. Informação e memória: as relações na pesquisa. Revista História em Reflexão, Dourados, v. 1, n. 2, p.1-20, jul./dez. 2017.

BERGSON, Henri. Memória e vida. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BOTH, Sergio José, Siqueira, Claudineide J. de Souza – Metodologia Científica. 1ª Edição.

BRITO, Luciana Souza. Histórias e memórias institucionais a partir do acervo fotográfico do Centro Universitário Franciscano (1955-1980). 256 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural. Rio Grande do Sul, 2017 Disponível em: Acesso em: 2022.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. Memória institucional: um conceito em definição. Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência de Informação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 45-51, jul./dez. 2017.

DUARTE, Marcelo. O livro das invenções. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FAGUNDES, de Oliveira. - 1º ed. – São Paulo, Moderna, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem, p.77, 4ª ed. – São Paulo, 1997.

MOLINA, Leticia Gorri; SANTOS, Juliana Cardoso. Documento e memória: “Locus de memória institucional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE MUSSI, 3., 2019, Salvador. Anais... Salvador: Rede Mussi, 2014. Disponível em: . Acesso em: 28. mar. 2022.

MOURA, Claudia Peixoto; SOUZA, Alina Oliveira de. Memória e comunicação institucional: a construção de relacionamentos com base em acervos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2020, Caxias do Sul, RS. Anais... Caxias do Sul: INTERCOM, 2020. Disponível em: Acesso em: 2022.

OLIVEIRA, Marlene de. Memória institucional da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019. Acesso em: 2022.

Revista Ciência & Vida. Filosofia. Ano VII N° 87 outubro 2013.

RODRIGUES, Ricardo Crisafulli. Análise e tematização da imagem fotográfica. Ciência da Informação, Brasília, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2017. Disponível em: . Acesso em: 2022.

SANTOS, Ana Cláudia de Araújo. Aspectos memoriais existentes nos retratos dos reitores da Universidade do Recife. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, João Luiz Maximo da – Ensino de História em Eja: identidade e imagens, 1º ed - São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Rubens Alves; RODRIGUES, Vanilza Jacundino. Memória, informação e patrimônio afro-brasileiro em Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2018, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: ANCIB, 2014. Disponível em: . Acesso em: 2022.

VALLE GASTAMINZA, Félix del. Estética de la fotografía: dimensión documental de la fotografía. 2020. Disponível em: . Acesso em: 2022.

CAUSAS DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Selma Lopes de Amorim Uemura⁵⁰

Rosilene da Silva Jesus⁵¹

Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira⁵²

Adriana da Silva Moura⁵³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre as causas da agressividade no ambiente escolar. Não há dúvida, então, que quando se fala em comportamento agressivo, faz-se referência a múltiplas causas, pois tal comportamento é influenciado por diversos fatores: sociais, culturais, genéticos e biológicos, tanto em nível familiar quanto individual. O estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo procura explicar que a agressão não é uma categoria homogênea, mas multifatorial. Os resultados do estudo apontam que os comportamentos agressivos manifestados no aluno em ambiente escolar têm sua origem na família, mas tornam-se visíveis no palco escola; a escola deve buscar meios que alcancem competências relativas à aplicação da norma com vista a manter a disciplina.

Palavras-chave: Agressividade. Comportamento. Escola.

ABSTRACT

The objective of this article was to discuss the causes of aggressiveness in the school environment. It has not happened, therefore, that when there is aggressive behavior, it refers to multiple causes, because such behavior is influenced by various factors: social, cultural, genetic and biological, both at the family and individual levels. The bibliographical, descriptive and qualitative study seeks to explain that aggression is not a homogeneous category, but multifactorial. The results of the study show that the aggressive behaviors manifested in none of them in the school environment originated in the family, but were seen in the school box; The school must seek ways to achieve competencies related to the application of the standard with a view to maintaining discipline.

Palavras-chave: Aggressiveness. behavior. School.

⁵⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - ICE- Instituto Cuiabano de Educação. selmaslclopes@gmail.com

⁵¹ **Graduação:** Pedagogia - FIM TCSH- Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação:** - Docência no Ensino Superior - FTED- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin; **Pós-graduação:** Docência na Educação Infantil - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Rosilenesj@hotmail.com

⁵² **Graduação:** - Pedagogia - UNICSUL- Universidade Cruzeiro do Sul - **Graduação:** Ciências Naturais e Matemática - UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicologia - Trabalho Social com Família e Sociedade- Faculdade Futura. ivanildesalmo23@outlook.com

⁵³ **Graduação:** Pedagogia -UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** - Alfabetização e Letramento - UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Anos Iniciais - UNINTER- Centro Universitário Internacional Uninter. dri.m.b@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A literatura científica sobre a relação entre comportamento agressivo em relação aos pares na escola tem repetidamente destacado a estreita ligação entre esses fatores na população adolescente. A maioria desses estudos se concentram em analisar, por um lado, as consequências negativas da agressão para as vítimas, como ansiedade, depressão ou baixa autoestima e, por outro, os fatores de risco que explicam o desenvolvimento desse tipo de comportamento nos agressores.

Entre os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos agressivos em relação a seus pares identificados em adolescentes, estão, entre outros: baixa autoestima, baixa satisfação com a vida e alto grau de solidão, alto sofrimento psicológico, déficits na habilidade empática, baixo desenvolvimento acadêmico, atitude negativa em relação aos estudos, escola e professores e relações sociais negativas na escola com colegas e professores.

As evidências empíricas são muito mais escassas, porém, em relação às consequências derivadas do envolvimento nesses comportamentos agressivos para o ajustamento pessoal e escolar do próprio agressor, os professores são os agentes educativos a quem incumbe a responsabilidade de promover estratégias pedagógicas que permitam prevenir e intervir atos violentos ou comportamentos agressivos; porque é na primeira infância que o ser humano é mais sensível às observações do adulto, a capacidade de mudanças de comportamento..

Dessa forma, foi elaborado o questionamento da investigação: quais as consequências do comportamento agressivo em relação aos estudos, no relacionamento com os colegas? Este estudo pretende contribuir para o conhecimento científico sobre esta temática, analisando a capacidade preditiva do comportamento agressivo sobre as principais variáveis de ajustamento pessoal e escolar identificadas como relevantes em estudos anteriores e associadas a este tipo de comportamento na escola. O estudo tem como objetivo discorrer sobre as causas da agressividade no ambiente escolar.

2. COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA ESCOLA

O comportamento agressivo que alguns adolescentes apresentam em relação aos seus pares no contexto escolar refere-se a um conjunto de comportamentos dirigidos a outros colegas, com o objetivo de causar intencionalmente danos físicos, verbais ou

relacionais. Esses comportamentos podem ser devidos a duas motivações: ou responder defensivamente a uma provocação prévia, onde muitas vezes há um viés na interpretação de intenções hostis no outro; pode também se reflexo de uma antecipação de benefícios controlados por reforços externos, como a conquista de status social no grupo ou mesmo a posição de líder (RUCINSKI, BROWN, & DOWNER, 2017).

Do ponto de vista epidemiológico, Verhulp, Castro e Matthys (2018) explicam que a agressão entre pares é uma ocorrência frequente nos centros educativos e tem sido confirmada em numerosos estudos realizados com a população.

A agressão entre pares conforme Abenavoli, Greenberg e Bierman (2017), tem sido considerada a forma mais comum de violência escolar, e embora não haja concordância entre os estudos quanto às taxas de prevalência, há concordância em considerar a agressão entre pares como um importante obstáculo para o desenvolvimento de o processo de ensino-aprendizagem e o ajustamento psicossocial e escolar, tanto das vítimas como dos agressores.

[...] as agressões entre pares predizem significativamente altos escores nas dimensões pessoais de sintomatologia depressiva, estresse percebido e solidão, e escores baixos nas dimensões de autoestima, satisfação com a vida e empatia. Além disso, a agressão pontua baixas nas dimensões escolares de atitude positiva em relação à escola e aos professores, engajamento acadêmico, afiliação com outros colegas e apoio percebido do professor (ABENAVOLI, GREENBERG E BIERMAN, 2017, p. 78).

Como já foi apontado acima, os antecedentes do comportamento agressivo e as consequências da agressão escolar para as vítimas são amplamente analisados e destacados em inúmeros trabalhos. Em relação ao desajuste pessoal, estudos de Tavares e Menin (2015), também descobriram que uma maior agressividade autorreferida em relação aos pares está relacionada a mais sintomas de ansiedade e depressão e que, se a agressão pode ocorrer com a depressão, ela prevê ideação suicida quatro anos depois.

Borsa e Bandeira (2011) sugerem que o envolvimento em comportamentos agressivos em relação aos pares pode diminuir progressivamente os níveis de satisfação com a vida e empatia. Em relação a esta última variável, de acordo com um estudo de Bierman *et al.*, (2015), ser um agressor frequente (ao contrário de ser um agressor ocasional) está significativamente relacionado à baixa empatia afetiva.

Outro resultado interessante Miller & Rodkin, (2014) explicam que está relacionado à autoestima. Em geral, os adolescentes agressivos parecem ter uma pior percepção de si

mesmos. No entanto, a relação entre autoestima e agressão e violência é controversa. Os autores indicam que a agressão prediz baixa autoestima, embora essa previsão seja uma das que obtêm valores mais baixos tanto em meninos quanto em meninas.

Em estudos de Verschueren, Cadima & Doumen (2014), verificou-se que os agressores possuem altos níveis de autoestima, comparáveis aos não envolvidos em dinâmicas de agressão aos pares. Uma possível explicação para esses resultados é que a relação entre autoestima e comportamento violento não é linear e que valores extremos de autoestima (seja muito baixo ou muito alto) estão relacionados a esse comportamento.

Rucinski, Brown, & Downer (2017) coloca que algo semelhante poderia acontecer com a solidão, pois embora tenha sido observada associação significativa com agressividade, ela obtém valores preditivos baixos. Outros estudos constataram que os agressores adolescentes relatam um sentimento de solidão menor do que as vítimas, podendo-se considerar que a agressão, a curto prazo, parece oferecer certos benefícios na percepção de proximidade e conexão com um determinado grupo de pares, pois embora tenha sido observada associação significativa com agressividade, ela obtém valores de predição baixos.

Estudos de Verhulp, Castro e Matthys (2018), em relação ao desajuste escolar, por um lado, destacam-se a baixa atitude positiva em relação à instituição escolar e aos professores e o baixo apoio percebido por parte dos professores. Esses resultados são consistentes com estudos anteriores de Rucinski, Brown, & Downer (2017) e com a ideia de que adolescentes que se envolvem em comportamentos agressivos na escola não confiam na instituição e podem se envolver nesse tipo de comportamento como medida de autoestima, quando se sentem inseguros.

Downes & Cefai (2016) discorrem que, diante da punição institucional por sua conduta, os agressores poderiam desenvolver atitudes ainda mais negativas em relação à escola e aos professores. Por outro lado, a percepção do clima da sala de aula em termos de sentimentos de afiliação e amizade entre colegas e envolvimento nas atividades escolares também é afetada por comportamentos agressivos entre os pares.

Nesse sentido, Bierman *et al.* (2015) apontam que a presença de poder e assimetria nas relações entre escolares causa danos a todos os envolvidos; agressores, vítimas e observadores, porque mina a horizontalidade nas interações entre pares cuja vivência durante os anos escolares constitui uma tarefa evolutiva necessária para um desenvolvimento pessoal adequado.

No entanto, o estudo das consequências desse comportamento nos próprios agressores tem sido tradicionalmente negligenciado nas pesquisas, sendo previsível que o desajuste demonstrado no nível comportamental esteja relacionado a problemas em outros níveis que podem relegá-los a uma situação cada vez mais difícil, complexo e difícil de resolver, se o problema não for tratado adequadamente.

2.2. Comportamento agressivo e desajuste pessoal e escolar

Os poucos estudos em que o comportamento agressivo tem sido considerado como preditor de desajuste em adolescentes escolares, Verschueren, Cadima & Doumen (2014) colocam que o cometem, indicam que eles apresentam alto risco de apresentar dificuldades emocionais, psicológicas e a curto e longo prazo.

No trabalho de Tavares e Menin (2015), conclui-se que o envolvimento em comportamentos agressivos na escola está relacionado a problemas de saúde posteriores e a diferentes diagnósticos como ansiedade e personalidade antissocial.

Estudos de Downes & Cefai (2016), também relatam que o envolvimento em atos agressivos na escola aumenta as taxas de sofrimento psicológico, depressão, absenteísmo escolar e atitudes negativas em relação à escola.

Os resultados também de Miller, & Rodkin (2014), revelam algumas diferenças de acordo com o gênero, como, por exemplo, que, por ordem de importância, a agressão é preditora de baixa atitude em relação à autoridade institucional e aos professores em primeiro lugar para as meninas e apenas em sexto lugar para os meninos. Os autores explicam que:

[...] É possível que este tipo de resultados de diferenças de acordo com o sexo possa ser explicado em relação à hipótese do paradoxo de gênero, segundo a qual adolescentes que desenvolvem intensamente distúrbios atípicos de seu gênero (por exemplo, agressividade em meninas) apresentam comportamento muito mais desviante do que aqueles adolescentes que desenvolvem distúrbios típicos de seu gênero (por exemplo, agressividade em meninos). Aplicando essa hipótese aos resultados atuais (MILLER, & RODKIN, 2014, p. 98).

Miller, & Rodkin (2014) sugerem que meninas com níveis mais altos de comportamento agressivo em relação a seus pares desenvolvem atitudes muito mais negativas em relação à autoridade institucional e aos professores do que os meninos que têm níveis semelhantes de agressão em relação a seus pares. No entanto, as diferenças de gênero na importância de algumas variáveis em relação à agressão (atitude em relação à autoridade, sintomatologia depressiva, estresse percebido) têm sido pouco analisadas na literatura

científica e mais pesquisas são necessárias para oferecer explicações mais consistentes dessas diferenças de gênero.

Em outras revisões como a realizada por Abenavoli, Greenberg e Bierman (2017), é apontada a importância de continuar investigando a relação entre o comportamento agressivo e a autoestima dos agressores, sendo os resultados na literatura científica atual ainda inconclusivos, embora a maior pareça haver consenso na ideia de que agressão e autoestima mantêm uma ligação bidirecional. Portanto, dados mais estabelecidos são encontrados sobre a agressão aos pares em adolescentes como um preditor de outros comportamentos antissociais posteriores e comportamentos criminosos e violentos na idade adulta, um aspecto que reflete a espiral de autorreforço de desajuste psicossocial em que alguns adolescentes se encontram imersos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este estudo mostrou que, em alunos, tanto do sexo masculino como do feminino, o comportamento agressivo em relação aos pares está relacionado a diferentes indicadores de desajuste pessoal e escolar. Esses resultados corroboram a ideia de que é importante que a urgência do atendimento das vítimas (reparação dos danos) não se sobreponha à importância do trabalho com os agressores, uma vez que esse comportamento problemático tem um prognóstico ruim, não só porque a agressão aos pares na escola aumenta em dois terços a probabilidade de ter outros comportamentos violentos após alguns anos, mas também porque aumenta a probabilidade de abandonar a escola e ser diagnosticado com transtornos psiquiátricos de comportamento antissocial, abuso de substâncias e quadros ansiosos.

Os resultados mostram que a intervenção com os agressores deve ser abrangente, contemplando tanto o desajuste pessoal (autoavaliação, sintomatologia depressiva e ansiosa, etc.). No caso de se contemplar uma intervenção meramente punitiva (por exemplo, expulsão nas escolas), é muito provável que ocorra um efeito de retroalimentação em que o aluno se sinta cada vez mais distante da instituição escolar, dos seus membros, do processo de aprendizagem, com a conseqüente perda de oportunidades para um desenvolvimento psicossocial adequado.

Este estudo também apresenta limitações que trabalhos futuros devem tentar corrigir. Em primeiro lugar, os resultados obtidos não podem ser generalizados para alunos

de outros níveis de ensino, como o Ensino Médio, por exemplo, onde sabemos que também se observam problemas de agressão escolar. Em segundo lugar, é importante destacar que nesta pesquisa foram utilizadas apenas medidas de autorrelato de estudiosos do assunto, que podem introduzir vieses derivados da desejabilidade social, aspecto particularmente importante quando se avalia a agressão, pois os alunos poderiam minimizar ou, ao contrário, maximizar esse tipo de comportamento.

Nesse sentido, pesquisas futuras poderiam utilizar outros procedimentos de avaliação, como escalas de avaliação de agressão entre pares, que permitiriam o contraste das informações. Por fim, a natureza transversal do presente estudo impede o estabelecimento de inferências causais sobre as relações entre agressão aos pares e indicadores de ajustamento pessoal e escolar.

REFERÊNCIAS

Abenavoli, R. M., Greenberg, M. T., & Bierman, K. L. Identification and validation of school readiness profiles among high-risk kindergartners. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 33-43. Doi, 2016: 10.1016/j.ecresq.2016.09.001. acesso, 2022.

Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R., Pinderhughes, E., & TheCPPRG, 2015.

Downes P., & Cefai, C. How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*, 2017. Advance online publication. doi: 10.1037/edu0000240Verhulp, Castro e Matthys. Acesso, 2022.

Tavares, M. R., & Menin, M. S. S. Avaliando valores em escolares e seus professores: Proposta de construção de uma escala. São Paulo: Textos FCC, 2015.

Verschueren, K., Cadima, J., & Doumen, S. De rol van leerkracht-kind interacties in de ontwikkeling van probleemgedrag tijdens de transitie naar de lagere school, 2014. [The role of teacherstudent interactions in the development of problem behavior during the transition to primary school]. *Pedagogische Studiën*, 91(5), 318-331. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/304015831>. Acesso, 2022.

ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Climério Pereira de Araújo Neto⁵⁴
 Daniela Cristina de Oliveira Botelho⁵⁵
 Morgana Magalhães de Moraes⁵⁶
 Mosely Barros Bonfim⁵⁷

RESUMO

Todas as técnicas aqui descritas objetivam o desenvolvimento motricidade fina (movimento de pinça), da atenção focada, da criatividade. Observa-se que cada técnica oferece uma nova possibilidade de trabalho, criando, assim, no repertório da criança um gradiente imenso de experiências táteis, visuais, olfativas, pois cada material utilizado promove não somente o conhecimento relativo ao próprio material em si, mas o conhecimento de novas texturas, cores e odores. Posteriormente, a criança pode observar o efeito produzido com o agrupamento destas novas possibilidades sensoriais e a sua própria produção artística.

Palavras-chave: Criatividade. Conhecimento. Criança.

ABSTRACT

All the techniques described here aim at the development of fine motor skills (pinch movement), focused attention, and creativity. It is observed that each technique offers a new possibility of work, thus creating in the child's repertoire an immense gradient of tactile, visual, olfactory experiences, as each material used promotes not only knowledge regarding the material itself, but also the knowledge of new textures, colors and odors. Later, the child can observe the effect produced with the grouping of these new sensory possibilities and their own artistic production.

Keywords: Creativity. Knowledge. Artistic Production.

⁵⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia/FATEC.

Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade do Maciço de Baturité – FMB.

⁵⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, FMT/Universidade Federal De Mato Grosso; **Pós-graduação:** Em Docência na Educação Infantil, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso.

⁵⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST /Faculdades Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação** em Educação Infantil, FIAVEC /Faculdades Integradas de Várzea Grande.

⁵⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT /Universidade Federal de Mato Grosso; **Graduação:** Licenciatura em Artes Visuais, FAEP /Faculdade de Educação Paulistana; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, FIC /Faculdades Integradas de Cuiabá. **Pós-graduação:** Educação Especial, FIC /Faculdades Integradas de Cuiabá.

1. INTRODUÇÃO

A arte na Educação Infantil é uma forma de linguagem e expressão do que acontece na vida da criança. Ela é o primeiro meio que os alunos têm de falar sobre o seu mundo, mostrar os seus sentimentos e desenvolver habilidades motoras. O ensino tradicional focado apenas em conteúdos fragmentados não explora todo o poder da arte na educação infantil e o papel dela na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Na pedagogia Waldorf, por sua vez, entende-se que o ser humano possui os âmbitos do pensar, do sentir e da ação. Por isso, é preciso considerar todas essas questões na hora de educar as crianças e a arte tem um papel primordial nesse assunto. Segundo Luciana Betti, coordenadora da pós-graduação em Artes da Faculdade Rudolf Steiner, a arte tem a função de trabalhar o ser humano de forma integral e quando se trata da Educação Infantil na sala de aula, falamos de uma arte como atividades propostas no cotidiano.

A Educação Infantil no Brasil, inicialmente se caracterizou por um atendimento assistencialista. Contudo, à medida que foi se expandindo, outras perspectivas foram surgindo, além da principal preocupação de atender às necessidades das mães que desempenham atividade produtiva fora do lar. Entretanto, até os dias de hoje podemos identificar que, de modo geral, com algumas variações, essa prática educativa é cercada de cuidados especificamente voltados para o atendimento das necessidades de alimentação e higiene, na faixa de 0 a 3 anos (creche), e de 4 a 6 anos (pré-escola), para a preparação da criança para o Ensino Fundamental (CAMPOS, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a creche foi incluída na área de competência da Educação, ao lado da pré-escola. Isso muda a concepção de atendimento à criança. Agora, mais do que atender a uma necessidade da família, cuja mãe precisa de um espaço para deixar o filho enquanto trabalha, é preciso atender a esta criança em todas as necessidades inerentes a um ser em desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases a Educação, no seu artigo 29, determina que:

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

2. ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA

As atividades estéticas promovem na criança o aprimoramento de sua autoestima, além do que se considera que o indivíduo mais criativo torna-se mais inteligente para a execução, quando adulto, de suas atividades profissionais.

a) Atividades com lápis-cera

1) Papel em superposição a outras matérias com pequenos relevos lixa grossa, vidro crespado, tecidos, folhas da natureza, forminhas para doces ou salgadinhos, cascas de ovos quebrados, correntinhas etc.

2) Material: Papel, lápis-cera, fundo escolhido.

Técnica: Colocar o papel sobre o material que servira de base, pressionar com lápis-de-cera deitado em movimento uniforme

3) Trabalho com lápis-cera com anilina Material: papel, lápis-cera, trincha, anilina. Técnica: fazer um desenho com lápis-cera e depois pintar com anilina.

4) Trabalho com sombra usando formas recortadas em cartolina, papel cartão ou corrugado Material: papel, lápis-cera em cores variadas, formas recortadas em cartolina grossa ou papel cartão ou corrugado. Técnica: arrumar os recortes sobre a mesa, colocar o papel por cima e pressionar riscando com o lápis-cera deitado.

5) Desenho com barbante por baixo Material: papel, lápis-cera, barbante. Técnica: arranjar o barbante de acordo com a preferência da criança, colocar o papel por cima e pressionar rabiscando com o lápis-cera deitado.

6) Desenho com técnica semelhante à do rabisco Material: papel, lápis-cera. Técnica: rabiscar o papel com o lápis-cera preto de olhos fechados. Com os olhos abertos, complementar o desenho com lápis-cera de cores variadas.

b) Atividades com tinta guache e canetinha hidrocor

1) Canetinha hidrocor sobre fundo branco Material: papel branco ou cartolina, canetinha hidrocor, guache cel batedor ou pincel fino. Técnica: para crianças menores, pode-se utilizar

a tinta do tipo Pintura a Dedo formando desenhos livres. Também utilizar guache com pincel batedor.

2) Composição de painel ou maquete com recorte e colagem de variados tipos com cores variadas sobre superfície de papel branco ou colorido

Material: papel branco ou cartolina, canetinha, hidrocor, guache, pincel batedor ou pincel fino, trincha fina.

Técnica: Para crianças menores, confeccionar um trabalho de colagem dos variados tipos de papel picado em cores variadas. Deixar seca. Oferecer o trabalho para criança complementar com canetinha do tipo hidrocor. Também podem ser utilizados confetes de carnaval e serpentinas. Para crianças maiores, formar desenhos diretamente com hidrocor sobre o papel e, se quiser, complementar com guache e trincha fina para o solo e plantinhas do solo.

2.1. Atividades no contexto geral da Educação Infantil.

2.1.1.) Colagem de macarrão tipo massinha colorida com guache Material: papel, cola, guache, massinha, pincel. Técnica: colar a massa alimentícia sobre o papel e pintar com guache grosso, usando cores variadas. A massinha pode ser pintada antes de colar. Esta técnica pode complementar a técnica acima descrita como painel ou maquete

2.1.2) Colagem com casquinha de lápis coloridas com guache Material: Papel, cola, apontador. Técnica: Colar livremente as casquinhas de lápis. Depois colorir com guache e enriquecer o trabalho, utilizando canetinha hidrocor. Esta técnica acima descrita como painel ou maquete

2.1.3) Colagem com barbante colorido com guache Material: papel, cola, tesoura, barbante, guache, pincel Técnica: desenhar livremente com canetinha hidrocor colar o barbante sobre o desenho. Utilizando mais pedacinhos de barbante em cores variadas, a criança pode compor um trabalho elaborado. Esta técnica pode complementar a técnica acima descrita como painel ou maquete.

2.1.4) Colagem com palitos de fósforos e galinhos de árvore, folhas da natureza coloridas com guache Material: papel, palitos de fósforos, galinhos de árvore, folhas da natureza, cola.

Técnica: colar os palitos de fósforos já coloridos com guache sot papel, formando a composição desejada. Esta técnica pode complementar a técnica acima descrita como painel ou maquete.

2.1.5) Desenho com giz molhado em cola diluída em um pouco de sobre papel ou lixa fina
Material: papelão, lixa fina, giz colorido, água, cola. Técnica: molhar o giz colorido na solução de cola com água e desenhar sobre o papel ou sobre a lixa fina.

2.1.6) estamparia em papel de seda colorido com água sanitária. Material: Papel, cola, papel de seda, água sanitária, cotonetes. Técnica: o papel de seda azul pode compor a técnica do painel. Caso a criança queira colocá-lo amassados com um pouco de água sanitária. Esta técnica pode complementar a técnica acima descrita como painel ou maquete.

2.1.7) Pintura peneirada Material: papel, guache, formas recortadas ou vazadas em cartolina ou em radiografias, peneira de plástico, escova de dentes. Técnica: colocar a forma recortada sobre o papel e peneirar o guache por cima com a ajuda de uma escova de dentes ou pincel batedor bem forte. Caso esteja sendo utilizada no painel ou maquete, a técnica pode servir para expressar nuvens, chuva, gramados, sobre tecidos etc.

2.1.8) Recorte e colagem de papel corrugado ou papel do tipo papel manteiga pintados com guache Material: papel branco ou cartolina, papel corrugado, papel tipo manteiga, trincha fina, guache. Técnica: Recortar o papel corrugado ou papel manteiga com o motivo que deseja. Pintar com guache em cores variadas. Deixar secar e colar sobre o papel branco ou painel. Esta técnica complementar a técnica acima descrita como painel ou maquete.

Huizinga (2005, p. 3) “o jogo é fato mais antigo que a cultura”. Contudo, à medida que o ser humano foi descobrindo como controlar a natureza, dominando-a e se distanciando. Ao ponto de criar uma “antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo” (MARX; ENGELS, 1987), o lúdico também deixou de ser inerente à própria atividade do homem e passou a ocupar um determinado lugar e hora na vida. Esses são os momentos de diversão. Será que eles são lúdicos? Como saber isso?

A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos

teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros.

A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser um grande desafio conseguir implementar um ensino de qualidade e mostrar todo o potencial da arte na educação infantil, porém, esse também é o papel do educador na escola. O aprendizado de formas artísticas faz parte de uma educação humanizada, que hoje é considerada uma vertente importante na construção do saber e preparação das crianças para o futuro.

Se você acredita na importância da arte para o desenvolvimento dos pequenos, talvez possa se interessar em trabalhar com propostas diferenciadas dentro da sala de aula na Educação Infantil. A Educação Infantil é de extrema importância na vida da criança com base em suas vivências. Ludicidade é um conceito que vem se expandindo e vem, cada vez mais, assumindo um lugar de destaque na área da Educação. Contudo, é preciso cuidado em relação à forma como ela é considerada e aplicada nas salas de aula.

Na Educação Infantil, especificamente, é frequente o educador propor atividades, acreditando que elas proporcionarão o contato com o lúdico. Em função de variados fatores, não alcançam este objetivo e, muitas vezes, a criança expressa isso corporalmente, mas não é identificado pelo professor. A atividade pode até ser uma brincadeira, mas isso não garante por si só que ela seja lúdica para todas as crianças. Esta prática leva em consideração a técnica utilizada, sem considerar que as repercussões individuais no interior de cada criança

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. (1999). A construção do afeto. São Paulo: Augustus.

ANZIEU, D. (2000). O eu-pele. São Paulo: Casa do Psicólogo.

AYRES, S.N. (2001). Pré-Escola: instrumento de prevenção dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: IBMR (monografia).

- BANDET, J. & SARAZANAS, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Estampa.
- BENJAMIN, W. (BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2009. 1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- BETTELHEIM, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRANZ, M.L. (1981). *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achimé.
- FREUD, S. (1977). *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago.
- FRIETZEN, J.S. (1981). *Jogos Dirigidos para grupos e aulas de Educação Física*. Petrópolis: Vozes.
- GALVÃO, I. (2000). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- GIOVACCHINI, P.L. (1995), *Táticas e técnicas psicanalíticas: D.W. Winnicott*. Porto Alegre.
- <https://blog.frs.edu.br/arte-na-educacao-infantil/ acesso em 09 de setembro de 2021>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: AlfaOmega. 1987. v. 2
- UN, J.J. (1991). *Atividades com movimentos básicos*. São Paulo: Manole.

LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Rosilene Reni Alessi Santos da Silveira⁵⁸

Rozecrei Rosa⁵⁹

RESUMO

O objetivo deste estudo consiste em verificar se o lúdico contribui efetivamente para a melhoria da compreensão textual dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação ao nível de compreensão de leitura e, com base nisso, conhecer uma série de atividades lúdicas para alcançar o aprimoramento dessa habilidade, levando em consideração que as atividades lúdicas representam uma ferramenta pedagógica que contribui para potencializar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades no aluno, melhorando aspectos como motivação, predisposição, participação ativa, além de permitir relacionar os conteúdos abordados com cargas emocionais positivas. A metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação enquadra-se na abordagem qualitativo-descritiva. Os principais resultados mostram que 50% dos alunos leem pouco, 70% preferem ler histórias, 90% preferem que o professor incentive a leitura por meio de atividades lúdicas e 40% deles referem falta de compreensão leitora. O resultado do estudo embasado em autores como Freitas (2020), Almeida (2020), Kishimoto (2016) e outros, apontou que os alunos com metodologias amparadas em atividades lúdicas, manifestam o desejo de explorar a compreensão leitora a partir de campos lúdicos como jogos, teatro, música, entre outros. Por isso é importante o professor optar sempre por novas estratégias, que os aproximem do ato de ler e compreender de forma positiva e divertida. As conclusões que refletem que o jogo é uma ferramenta que facilita a aprendizagem e é muito importante para a vida da criança, auxiliando a criatividade, o pensamento crítico e as noções básicas para a compreensão leitora.

Palavras-Chave: Lúdico. Leitura. Compreensão. Aprendizado.

ABSTRACT

The objective of this study is to verify if the ludic contributes effectively to the improvement of the textual comprehension of the students of the initial series of Elementary School in relation to the level of reading comprehension and, based on that, to know a series of ludic activities to achieve the improvement of this skill, taking into account that recreational activities represent a pedagogical tool that contributes to enhance the acquisition of knowledge and the development of skills in the student, improving aspects such as motivation, predisposition, active participation, in addition to allowing relating the contents covered with emotional loads positive. The methodology used in the development of the investigation fits into the qualitative-descriptive approach. The main results show that 50%

⁵⁸**Graduação:** em Pedagogia, UNISERRA/ Faculdade Educação de Tangará da Serra. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, FAROL/ Faculdade de Rolim de Moura. **Pós- graduação:** em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Inclusiva, FAMA/ Faculdade da Amazônia. alessici@hotmail.com

⁵⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, AVEC / Associação Vilhenense de Educação e Cultura. **Pós-graduação:** Metodologia e Didática para a Educação Básica numa visão Interdisciplinar, UNIRONDON/ Faculdades Integradas Cândido Rondon; **Mestrado:** Ciências da Educação, UNINTER/ Universidad Internacional Tres Fronteras. rozecrei.rosa10@gmail.com

of students read little, 70% prefer to read stories, 90% prefer that the teacher encourages reading through playful activities and 40% of them refer to a lack of reading comprehension. The result of the study based on authors such as Freitas (2020), Almeida (2020), Kishimoto (2016) and others, pointed out that students with methodologies supported by playful activities, express the desire to explore reading comprehension from playful fields such as games, theater, music, among others. That is why it is important for the teacher to always choose new strategies that bring them closer to the act of reading and understanding in a positive and fun way. The conclusions that reflect that the game is a tool that facilitates learning and is very important for the child's life, helping creativity, critical thinking and the basics for reading comprehension.

Keywords: Playful. Reading. Understanding. Apprenticeship.

1. INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, os jogos fazem parte do cotidiano das diferentes espécies que vivem na terra, como foi comprovado através de várias investigações, o jogo com animais e o jogo humano, são os diferentes aspectos desta atividade na vida social, outros conceitos e métodos para colocá-los em prática, e aplicar regras ou definir estratégias de participação em muitas ocasiões. Daí a importância da criação de espaços onde as atividades de lazer façam parte do processo de ensino e aprendizagem, considerada como mais uma forma de transmitir conhecimento, criar experiência prévia ou reforçar a experiência já adquirida.

A expressão lúdica é uma atividade milenar, não só humana, como Kishimoto (2016) observou: "Os jogos são mais antigos que a cultura; bem, por mais estreito que seja seu conceito, ele sempre pressupõe a sociedade humana".

No entanto, as atividades lúdicas ganharam espaço no processo educativo, em que discorre Santos (2012): "Ensinar por meio do brincar é uma proposta para ajudar a aprimorar as habilidades dos alunos em sala de aula". Por isso, Ariés (2018) apontou que é fundamental na educação atual contar com o desenvolvimento psicológico do brincar infantil.

À medida que o mundo avança, os jogos mudaram de tradicionais populares para o uso de novas tecnologias, como os jogos virtuais. Por exemplo, os jogos encontrados nos aplicativos móveis de hoje podem ser diferenciados uns dos outros. Algumas pessoas que ajudam a atingir os objetivos do entretenimento são a favor de uma melhor educação, enquanto outras são inúteis e podem ser diferentes do objetivo principal.

Nesse sentido, o trabalho do professor é encontrar as ferramentas certas, em que Teresinha (2017) apontou que o educador é um guia. Sua direção consiste indiretamente, em criar oportunidades, fornecendo o tempo e o espaço necessários e propiciando materiais e conhecimento. A jogabilidade é baseada principalmente na idade do aluno. Ao escolher um jogo, o educador deve considerar que a experiência a ser realizada é positiva.

As atividades lúdicas devem ter como objetivo maximizar a diversão, o relaxamento e o riso espontâneo. Ou seja, os jogos tentam descobrir a origem das emoções que às vezes são retidas pelo formalismo rotineiro, sério e sem vontade de minar o plano imposto. Almeida (2020), menciona que as brincadeiras trazem grandes benefícios para as crianças, incluindo contribuições para o desenvolvimento do potencial cognitivo, percepção, ativação da memória e a arte da linguagem.

Os benefícios das atividades lúdicas em sala de aula conforme Freitas (2020) aponta que, por um lado, os próprios jogos têm uma motivação inerente, o desejo de obter os melhores resultados e a competitividade que geram. Por outro lado, Morais (2019) acredita que as expressões lúdicas, especialmente os jogos, são pensadas para permitir que as crianças deem significados ao mundo natural e social que as cerca. Em suma, a experiência de aplicação do conhecimento em sala de aula por meio de atividades lúdicas é estimulante e muito atrativa para as crianças.

Ou seja, os jogos tornam-se o ponto de partida para sua integração, podendo-se trazer vários benefícios que auxiliam na melhoria do processo de ensino. Sem perder a importância de cada um deles, os jogos são uma ferramenta indispensável, fomentando a criatividade e a imaginação, a fim de realizar o desenvolvimento intelectual das crianças, melhorar sua autoestima e promover seu desenvolvimento físico. O mais importante é que os jogos sejam divertidos para as crianças, o que, sem dúvida, permitirá a integração de valores sociais necessários ao desenvolvimento social.

As atividades lúdicas devem ter como objetivo cultivar a criatividade das crianças, permitindo que elas resolvam problemas cotidianos, tenham iniciativa própria e desenvolvam o raciocínio lógico. É importante considerar todos os aspectos de uma atividade lúdica para atingir o objetivo desejado, por isso é importante considerar o que Kishimoto (2016) coloca sobre "A mobilidade inábil não garante o aprendizado intelectual ideal." Portanto, ao projetar atividades de entretenimento, objetivos educacionais, comportamentos de entretenimento e regras do jogo devem ser considerados. Além disso, Ariés (2018) insiste que os jogos são

muito importantes para o desenvolvimento integral, no processo de ensino devem ser utilizados como estratégia metodológica e devem ser repletos de diversão, motivação e criatividade.

As atividades lúdicas devem ser concebidas de acordo com a finalidade a que se destinam, e ser adaptadas aos objetivos perseguidos em sala de aula para atingir esses propósitos. As atividades lúdicas devem ficar a cargo do ensino: as regras do jogo devem ser especificadas pelo professor, a interação entre os participantes, de acordo com o nível dos alunos. Adaptação à idade ou personalidade da pessoa para resolver o problema é importante considerar que além de promover o aprendizado, as atividades aplicadas também devem proporcionar: entretenimento durante a atividade, emoções, motivação para participar do jogo, autoestima, criatividade e interação social.

Nesse contexto, trabalhar a leitura por meio da ludicidade vai favorecer o aprendizado satisfatório, pois aprender a ler é um fator fundamental para todas as pessoas, pois por meio dela é possível reconhecer diferentes temas, teorias e pressupostos que permitem a aproximação ao conhecimento, dando também a possibilidade de conhecer o mundo a partir das letras. O problema descrito pode ser expresso por meio das seguintes questões: Como as atividades lúdicas afetam o nível de leitura compreensiva dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Um dos grandes desafios que os professores enfrentam atualmente é desenvolver e/ou fortalecer nos alunos das séries iniciais a aquisição de habilidades de comunicação que lhes permitam ser oradores e leitores competentes. Para tanto, são feitos inúmeros esforços, tanto na busca de uma metodologia de trabalho inovadora e eficaz, quanto na seleção de textos que atendam às expectativas dos alunos, com o objetivo de orientá-los no aprendizado da Leitura e da Escrita. O objetivo deste estudo consiste em verificar que o lúdico contribui efetivamente para a melhoria da compreensão textual dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação ao nível de compreensão de leitura.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

O meio eficaz de adquirir conhecimento é a leitura que contribui para fortalecer o raciocínio lógico, desenvolver a criatividade e promover a capacidade de expressão das

crianças. Orlandi (2018, p. 67) consideram que a leitura é um processo quase indescritível na educação escolar. "A leitura não é importante apenas para o aprendizado, mas também pode estimular a criatividade, relaxar e permitir que as pessoas compreendam realidades diferentes e distantes." Portanto, o processo de leitura não é apenas um aprendizado obrigatório, mas também uma forma de inserção no mundo imaginário, do qual os livros convidam a participar.

É assim que insiste Carvalho (2016, p. 78) afirmando que "A leitura também é um modo de vida, quando as ideias que ajudam a agir são extraídas da leitura e se tornam mais efetivas e valiosas por meio da rica experiência". Pode-se dizer que ler significa criar pensamentos racionais, permitir sonhar, respeitar regras coexistentes, aprender coisas novas, etc.

A leitura de acordo com Ferreiro (2006) é necessária na aprendizagem, especialmente na era dos rápidos avanços tecnológicos. Isso é, sem dúvida, essencial. Se as pessoas lerem cada vez menos, a geração atual pode ser excluída de uma sociedade avançada. O objetivo não é apenas aprender a ler, mas entender o que você leu.

Kiya (2020) conceitua a leitura como a habilidade humana, que não inclui apenas a capacidade de ler o texto, mas também tem a capacidade de compreender o conteúdo da leitura e a informação que o autor do livro, texto e revista deseja transmitir. Seja crítico e saiba extrair ideias principais e ideias secundárias, compará-las e tirar conclusões. Em outras palavras, aprenda a interagir com a leitura.

De fato, a leitura abrangente aumenta a probabilidade de sucesso do sujeito em tarefas acadêmicas, laborais e profissionais. Portanto, Freitas (2020), insiste que:

[...] a leitura é uma atividade complexa. Ela envolve muitos processos, alguns dos quais ocorrem na fase inicial de processamento, para posteriormente interagir com outros processos mais complexos para extrair o sentido do texto (FREITAS, 2020, p. 76).

Ou seja, a compreensão leitora deve ser desenvolvida e, é importante considerar o que disse Soares (2011): a leitura é uma atividade complexa que envolve muitos processos, alguns dos quais ocorrem no estágio inicial da aprendizagem, e depois interagem com outros processos mais complexos para extrair significado do texto e do contexto. Isso é compreensão. Portanto, é importante considerar o que disse Soares (2011): Quando o leitor se depara com um texto, ele deve ter um sistema de conhecimento adequado, caso contrário

não conseguirá compreender a mensagem que o autor deseja transmitir, caso contrário, entenderá mal o que está sendo expresso.

De acordo com Orlandi (2018), seja na escola ou em casa, é preciso desenvolver estratégias para que as crianças que leem também compreendam. Este é um trabalho comum que no futuro pode impedir, por exemplo, que alguém assine um contrato sem saber suas verdadeiras intenções, ou que o aluno se torne uma entidade duplicada sem questionar o que aprendeu.

De acordo com a pesquisa de Almeida (2020), ainda no Brasil, um grande número de pessoas não sabe ler, e até mesmo muitas pessoas que concluíram suas qualificações acadêmicas, mas há dificuldades em entender e entender o que estão lendo. Por outro lado, Freitas (2020) aponta que, a maioria dos alunos que concluem o Ensino Médio e ingressam no Ensino Superior têm problemas de compreensão de leitura, o que limita a complexidade da compreensão de leitura. O desenvolvimento de tarefas e atividades que envolvem essa habilidade.

Segundo Morais (2019), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, grande parte dos alunos apresentaram níveis insuficientes de leitura, principalmente do Ensino Médio. Isso é preocupante, pois há evidências de que grande parte dos alunos não atinge o nível básico de compreensão leitora a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que afeta a qualidade de seu aprendizado.

Para Rocha (2019), as limitações e dificuldades dos alunos em desenvolver a leitura compreensiva se devem a diversos fatores, um dos principais é a estratégia metodológica adotada pelo professor. Segundo a autora, os professores que usam métodos tradicionais ainda têm uma alta taxa de prevalência em geral, de acordo com o estudo, os alunos são receptores passivos do conhecimento que os professores devem disseminar, em vez de um diálogo ativo de construção de conhecimento.

Pode-se demonstrar claramente que no processo de ensino e aprendizagem dos alunos conforme expõem Freitas (2020), as instituições estudadas não adotaram estratégias, pois há pouco conhecimento sobre as atividades lúdicas, tecnologia e metodologia de inovação, é necessário realizar um trabalho adequado de acordo com o nível para melhorar as dificuldades que surgem.

Nesse sentido, Azevedo (2020) explica que é necessário desenvolver um plano de atividades lúdicas para melhorar o nível de aprendizagem. A melhoria da leitura compreensiva, especialmente em todas as áreas de aprendizagem do aluno, é propícia ao desenvolvimento da inteligência, pois em todos os níveis de aprendizagem, a tarefa de um educador é permitir que os alunos desenvolvam todas as suas habilidades e alcancem todo o seu potencial, evitando que o problema futuro apareça.

A fim de orientar efetivamente todos os comportamentos e atividades descritas no processo de pesquisa, o objetivo deste artigo é desenvolver um programa de atividades interessante para melhorar a capacidade de leitura abrangente dos alunos.

2.1. O jogo ou atividade lúdica

O jogo é uma atividade universal, segundo Santos (2012), sua natureza muda pouco ao longo do tempo em diferentes áreas culturais. Pode-se dizer que não há ser humano que não tenha praticado essa atividade em alguma circunstância. As comunidades humanas, em algum momento de seu desenvolvimento, expressaram situações de vida por meio do brincar. É por isso que Huizinga (2014) "afirma que a cultura, em suas fases primitivas, tem a aparência de um jogo e se desenvolve em um ambiente semelhante a um jogo".

Brougère (2005, p. 54), destaca que três características fundamentais podem ser associados ao jogo:

1. Personagem brincalhão. É usado para diversão e deleite sem expectativa de utilidade imediata ou função moral. O termo: atividade lúdica dentro das dimensões do jogo, estabelecendo que ele inicia capacidades básicas que permitem a criação de múltiplos ambientes de jogo em todas as facetas da atividade humana;
2. Presença de regras próprias. Sujeito a orientações adequadas que devem ser claras, simples e de fácil compreensão, aceitas livremente pelos participantes e obrigatórias para todos. Onde podem variar de acordo com os concorrentes;
3. Caráter competitivo. Ele oferece o desafio pessoal de vencer os adversários e alcançar as metas estabelecidas, seja individual ou coletivamente.

Outro aspecto fundamental do jogo, como indicado por Vygotsky (2008), é o interesse; uma vez que a concebe como uma atividade livre, capaz de estruturar novas e

significativas realidades. No entanto, sua atividade está em seu caráter criador de campos de possibilidades da conduta humana; O jogo, sendo uma atividade criativa, modifica a personalidade do aluno, pois ele pode manusear e manipular os recursos que possui à vontade, tomando decisões sobre como jogar e quando fazê-lo.

De acordo com por Ariés (2018), o comportamento lúdico manifestado, os jogos podem ser classificados como: a) jogo de funções, b) jogo de ficção, c) jogo de construção, d) jogo de agrupamento ou representação do ambiente.

Mas, também, há autores como Kishimoto (2016), Santos (2012) que apresentam classificações utilizando diferentes critérios como: a finalidade, a forma ou estrutura do jogo. Nesse sentido, os jogos podem ser classificados como: a) cooperativos, b) livres ou espontâneos, c) regras ou estruturados, d) estratégias, e) simulação, f) estruturas adaptáveis, g) populares e tradicionais.

Os jogos de construção conforme Morais (2019), não dependem das características do brinquedo, mas sim do que se quer fazer com ele. Para o autor:

[...] Esta fase de maturidade construtiva será desenvolvida à medida que manipulam diversos materiais (do simples ao complexo), dependendo da idade da criança, da habilidade que se quer estimular e a forma como o jogo é apresentado (MORAIS, 2019, p. 29).

Que, nesse caso, amplia um pouco mais a característica do jogo de construção, como acrescentou o autor, dizendo que ele começa no momento em que a criança, ao manipular o material, "não se deixa influenciar pela forma como se sente emocionalmente estimulada, mas também pela qualidade e pela natureza do material como tal... (MORAIS, 2019, p. 32). A criança, dessa forma, constrói, imita os objetos, aprende a produzir coisas que possam funcionar.

Nos Jogos de Agrupamento, segundo Kishimoto (2016, p. 89): "A criança agrupa, segundo a realidade ou não, objetos significativos". A criança tem a oportunidade de selecionar, combinar e organizar os brinquedos encontrados em seu ambiente. Favorece a internalização de vários termos matemáticos que serão úteis para a vida.

Os Jogos Cooperativos segundo Freitas (2020), são realizados em grupos onde se promove a cooperação e integração com os participantes, estabelecendo regras que devem ser cumpridas. Esse tipo de jogo é chamado de social, pois só é jogado se houver mais de

duas crianças dispostas a participar. A inter-relação das crianças é aumentada, levando-as a evoluir o seu processo de socialização através da partilha e cooperação em equipe, permitindo-lhes desenvolver experiências significativas que aumentam a sua habilidade para a leitura.

Os Jogos regulamentados ou estruturados segundo Teresinha (2017) são realizados com regras estabelecidas ou obrigatórias, a atividade se destaca com mais força, a ação é direcionada e guiada por uma atitude fundamental. Em relação a este tipo de jogo, a autora é de opinião que

[...] os jogos com regras são socialmente adaptados e perduram na idade adulta, no entanto, apresentam uma assimilação e não uma adaptação à realidade. As regras do jogo legitimam a satisfação do indivíduo no exercício sensório-motor e intelectual e na sua vitória sobre os outros, mas não equivalem a uma adaptação inteligente à realidade (Terezinha, 2017, p. 71).

Os jogos de estratégia são considerados uma importante ferramenta para as habilidades de leitura, pois auxiliam na ativação de processos mentais; entre as características mais marcantes, estão as seguintes: uma ou mais pessoas participam, têm regras fixas que estabelecerão os objetivos ou metas, os jogadores devem poder escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos.

Os Jogos de Estrutura Adaptativa conforme Huizinga (2014), permitem estruturar ou redesenhar um novo jogo baseado em um jogo conhecido; o desenho da nova estrutura implica a criação de atividades em que são gerados conflitos, bem como uma série de regras a serem seguidas, além de estabelecer o caminho para vencer. Pode ser usado para desenvolver "uma grande variedade de objetivos e conteúdos". Este tipo de jogo é útil do ponto de vista instrucional, pois permite o desenvolvimento de uma variedade de jogos baseados em estruturas conhecidas, como dominó, cartas ou loteria.

Portanto, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois é uma atividade criativa e significativas, pois é concebida como livre e desinteressada. Como aponta Teresinha (2017), quando os alunos participam dos jogos, têm regras fixas que estabelecem os objetivos ou metas e os jogadores devem ser capazes de escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos. Por isso, ao submeter os alunos ao entretenimento com certas regras pré-estabelecidas, favorece-se a ordenação de ideias de conhecimentos prévios associadas ao tema selecionado. Em particular, no que diz respeito à aprendizagem da leitura, são favorecidos com atividades que reforçam essa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe como objetivo verificar se o lúdico contribui efetivamente para a melhoria da compreensão textual dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação ao nível de compreensão de leitura. Houve o entendimento de que, a leitura é um fator fundamental para a aprendizagem em todas as pessoas, pois por meio dela é possível reconhecer diferentes temas, teorias e pressupostos que permitem a aproximação ao conhecimento, dando também a possibilidade de conhecer o mundo a partir das letras.

Também houve a compressão, a respeito da atividade lúdica como uma opção metodológica para trabalhar com os alunos, uma opção a ser considerada no planejamento de estratégias de ensino na educação básica. Uma vez que, o lúdico trabalhado de maneira significativa favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois é uma atividade criativa que se localiza em realidades novas e significativas, pois quando uma ou mais pessoas participam dos jogos, têm regras fixas que estabelecem os objetivos ou metas e os jogadores devem ser capazes de escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos. Por isso, ao submeter os alunos ao entretenimento com certas regras pré-estabelecidas, favorece-se a ordenação de ideias de conhecimentos prévios associadas ao tema selecionado.

Para tanto, os educadores na busca de uma metodologia inovadora e eficaz, ao trabalhar o processo do aprendizado, deve orientar os alunos em atividades que atendam às expectativas dos alunos, com o objetivo de orientá-los no aprendizado da Leitura e da Escrita. Para os propósitos deste estudo, foi possível verificar que o lúdico contribui efetivamente para a melhoria da compreensão fornecendo elementos necessários ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em, 2020: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-prpfessor/o-brincar-e-o-professor-de-educacao-infantil>. Acesso, 2022.

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

- AUSUBEL, D. (1990). *Psicologia Educacional*. México: Ed. Trillas. [[Links](#)]
- AZEVEDO, NCS. Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação. Tese de Doutorado. p. 265. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, 2020.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica Anthropolos Brougère, Gilles (2006). Interesse em Estudar os Pokémons.... Zero a Seis, 2005.
- CARVALHO, M. A. F. & MENDONÇA, R. H. (Orgs.) Práticas de leitura e escrita. Brasília: MEC, 2016.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREITAS, A. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2020
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores AS, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2016.
- KIYA, Marcia C. da Silveira. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. Material didático desenvolvido como requisito do PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação SEED, na área de Pedagogia. Ortigueira, 2020.
- MORAIS, Daniela Silva. O desenho na Educação Infantil: o olhar e as expectativas do professor. RJ.: Niterói: 2019.
- ORLANDI, LA. A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos. Dissertação de Mestrado. p. 266. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2019, v. 13, n. 2 [Acessado 14 Julho 2022], pp. 203-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200002>>. Epub 21 Out 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200002>. Acessado 14 Julho 2022.
- SANTOS Santa Marli P. dos (org.). *Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*, belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TERESINHA, Rosa Gomes. *Processo de significação do desenho infantil: A importância do desenho no desenvolvimento infantil*. SP.: São Carlos, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.