

NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO CONSTRUINDO SABERES



ANTONIO RENALDO GOMES PEREIRA
(ORGANIZADOR)

ANTONIO RENALDO GOMES PEREIRA
(ORGANIZADOR)

NAS TRAMAS DA
EDUCAÇÃO:
CONSTRUINDO SABERES


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Do Organizador - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 03/10/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T771 Nas tramas da educação: construindo saberes. / Organizadores : Antonio Renaldo Gomes Pereira. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
116 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-179-1
DOI: 10.29327/5318157

1. Educação infantil. 2. Educação - matemática. 3. Incentivo à leitura. I. Título.
II. Pereira, Antonio Renaldo Gomes.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO.....	5
<i>Antonio Renaldo Gomes Pereira</i>	
CANTIGAS DE RODA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	9
<i>Sandra Maria Vieira Lima</i>	
<i>Antonio Renaldo Gomes Pereira</i>	
CANTIGAS DE RODA: ENSINANDO COM MÚSICA NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE.....	25
<i>Sandra Maria Vieira Lima</i>	
<i>Antonio Renaldo Gomes Pereira</i>	
UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	44
<i>Isabel Cristina Oliveira Lopes Nocrato</i>	
“GOL DE MÃO”: APRENDENDO HANDEBOL NA ESCOLA.....	52
<i>Romário Matias Alves</i>	
<i>Madson Fernandes de Melo Júnior</i>	
MATEMÁTICA NA PRÁTICA: EXPLORANDO MEDIDAS DE COMPRIMENTO COM INSTRUMENTOS.....	60
<i>Madson Fernandes de Melo Júnior</i>	
<i>Felipe Lima Monteiro</i>	
APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM RECURSO A SER UTILIZADO NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E NO FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	69
<i>Rônny Roberto Queiroz de Assis</i>	
<i>Adriella Assinção Campelo da Silva</i>	
A INFLUÊNCIA DO NÚCLEO GESTOR E A PARTICIPAÇÃO DE PAIS E COMUNIDADE NAS TOMADAS DE DECISÕES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE-CE.....	84
<i>André Felipe Ribeiro Pereira</i>	
<i>Eleonardo Rocha de Oliveira</i>	

UMA ESCOLA INCLUSIVA PRECISA DO QUÊ?.....	93
<i>Mariana Costa Araújo</i>	
<i>Raquel Costa Araújo</i>	
EDUCAÇÃO PARA A MORTE EM UM CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO.....	105
<i>Antonio Renaldo Gomes Pereira</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	114
ÍNDICE REMESSIVO.....	115

NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO

A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso da sociedade. Ela é a ferramenta pela qual os indivíduos adquirem conhecimento, habilidades e valores que moldam suas vidas e influenciam as comunidades em que vivem. No entanto, entender a educação como um fenômeno linear e isolado é uma simplificação excessiva. A construção do conhecimento é uma trama complexa, influenciada por uma variedade de fatores, desde o ambiente escolar até as influências culturais e sociais.

Intitulado *Nas Tramas da Educação: construindo saberes*, este livro busca explorar, em certa medida, a complexidade do processo educacional, destacando como a construção do conhecimento ocorre por meio de uma rede intrincada de influências e práticas. Reunimos um conjunto de textos de diversas áreas a fim de apresentar uma análise interdisciplinar, abordamos diversas perspectivas teóricas que moldam nossa compreensão da educação como um emaranhado de experiências, ideias e interações. Além disso, tratamos de examinar como a educação contemporânea enfrenta desafios na formação que promova cidadãos críticos e participativos em uma sociedade em transformação permanente.

Esta obra traz aos leitores um conjunto de nove capítulos que tratam de diversas óticas acerca da Educação. *Nas Tramas da Educação: construindo saberes* incorpora estudos, ideias e experiências, documentados por educadores, nos quais apresentam um arcabouço teórico e reflexões sobre suas áreas apresentando possibilidades metodológicas que tornam possível sua aplicação em sala de aula.

No primeiro capítulo, *Cantigas de Roda como instrumento metodológico na Educação Infantil*, os professores Sandra Lima e Renaldo Gomes exploram o uso das cantigas de roda como uma ferramenta metodológica eficaz na Educação Infantil. As cantigas de roda são manifestações culturais tradicionais que envolvem música, dança e linguagem, oferecendo oportunidades ricas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. O estudo analisa como a incorporação dessas cantigas no ambiente educacional pode promover a aprendizagem de forma lúdica, estimular a criatividade, fortalecer as relações interpessoais e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, destaca como essa abordagem metodológica pode ser adaptada para atender às necessidades específicas da Educação Infantil, tornando-a uma ferramenta valiosa para educadores que buscam proporcionar experiências educativas significativas às crianças.

Dando continuidade ao exposto, os professores apresentam os resultados

da pesquisa que deu subsídio ao primeiro capítulo. Em *Cantigas de Roda: ensinando com música no município de Crateús-CE*, os professores Sandra Lima e Renaldo Gomes apresentam um texto que concentra um estudo realizado no município de Crateús, no estado do Ceará, que investiga o uso das cantigas de roda como uma estratégia de ensino eficaz. As cantigas de roda são uma parte rica da cultura brasileira, envolvendo música e movimento. Este estudo examina como essas cantigas são incorporadas no contexto educacional de Crateús para melhorar a experiência de aprendizado das crianças. Ele explora como a música, especialmente através das cantigas de roda, pode ser uma ferramenta poderosa para envolver as crianças, promover a aprendizagem lúdica e estimular o desenvolvimento social e cognitivo. Além disso, o artigo destaca como essa abordagem pode contribuir para o enriquecimento do currículo educacional em Crateús e, potencialmente, em outros locais, proporcionando uma perspectiva única sobre o uso da música como recurso pedagógico no ambiente escolar.

Em *Um novo olhar sobre a prática de leitura em sala de aula*, terceiro capítulo, a professora Isabel Nocrato trata de uma de suas experiências em uma escola pública do município de São Gonçalo do Amarante, Ceará. O texto apresenta uma abordagem crítica sobre a prática de leitura em sala de aula, enfatizando a importância de uma visão mais abrangente e inclusiva desse processo. Tradicionalmente, a leitura em sala de aula tem sido frequentemente reduzida a uma atividade passiva de decodificação de palavras. No entanto, este estudo propõe uma mudança de paradigma, promovendo uma perspectiva mais dinâmica e interativa da leitura. O texto explora estratégias pedagógicas que envolvem os alunos de maneira ativa na leitura, como discussões em grupo e análise crítica de textos. Além disso, destaca a importância de adaptar as práticas de leitura para atender às diversas necessidades e interesses dos alunos, reconhecendo a pluralidade de culturas e contextos de aprendizado.

O quarto capítulo, de título bastante sugestivo, "*Gol de Mão*": *aprendendo handebol na escola*, traz um relato de experiência dos professores Romário Alves e Madson Fernandes sobre o handebol como uma atividade educacional em uma escola de tempo Integral do município de Fortaleza. A pesquisa explora o handebol no âmbito da disciplina de Educação Física e destaca seus benefícios educacionais, que vão além da simples prática esportiva. O esporte promove o trabalho em equipe, a coordenação motora, o raciocínio estratégico e a socialização, além de incentivar hábitos saudáveis de vida.

O capítulo seguinte traz o título *Matemática na prática: explorando medidas de comprimento com instrumentos*. Elaborado pelos professores Madson Fernandes e Felipe Monteiro, o texto aborda a importância do ensino de medidas de comprimento na matemática através do uso de instrumentos através de um relato

de experiência. A compreensão das medidas de comprimento é essencial em muitos aspectos da vida cotidiana e é um conceito fundamental na Educação matemática. A atividade explora como o uso de instrumentos práticos, como réguas, fitas métricas e escalas, pode tornar o ensino e a aprendizagem das medidas de comprimento mais concretos e envolventes para os alunos. Os autores salientam a importância de atividades práticas que permitam aos estudantes explorar medidas de comprimento de forma tangível, fazendo medições reais em objetos do mundo real.

Aprendizagem cooperativa: um recurso a ser utilizado no desenvolvimento das práticas de escrita e no fortalecimento das relações sociais é o título do sexto capítulo elaborado pelos professores Ronny Assis e Adriella Assinção. O texto aborda o uso da aprendizagem cooperativa como uma estratégia valiosa para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita e fortalecer as relações sociais entre os alunos. A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica que enfatiza a colaboração entre os estudantes, em vez da competição, como meio de alcançar metas educacionais. Os professores exploram como a implementação da aprendizagem cooperativa no contexto da escrita pode beneficiar os alunos de diversas maneiras. Ao trabalharem juntos em atividades de escrita, os estudantes podem compartilhar ideias, discutir estratégias e fornecer *feedback* uns aos outros, o que contribui para o aprimoramento das habilidades de redação.

No sétimo capítulo, a abordagem sobre *A influência do núcleo gestor e a participação de pais e comunidade nas tomadas de decisões: um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental de São Gonçalo do Amarante-CE* foi realizada pelos professores André Pereira e Eleonardo Oliveira que discorrem sobre um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental. O estudo examina como o núcleo gestor influencia as decisões administrativas e pedagógicas da escola e como a participação dos pais e da comunidade é incorporada nesse processo. Os professores analisam como essas dinâmicas afetam a qualidade da educação oferecida pela escola e o engajamento dos alunos.

No oitavo capítulo, *Uma escola inclusiva precisa do quê?*, as professoras Mariana Araújo e Raquel Araújo exploram os elementos essenciais que uma escola inclusiva deve ter para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais, tenham igualdade de acesso à educação de qualidade. O conceito de uma escola inclusiva baseia-se na ideia de que a diversidade é enriquecedora e que a educação deve ser adaptada para atender a todos os estudantes. O texto aborda vários aspectos-chave que contribuem para a constituição de uma escola inclusiva, incluindo a capacitação de professores em práticas pedagógicas inclusivas, a adaptação do currículo para atender às diversas necessidades dos alunos, o estabelecimento de ambientes

físicos acessíveis e seguros, e a promoção de uma cultura escolar que celebre a diversidade e combata o preconceito e a discriminação.

No capítulo final, o professor Renaldo Gomes aborda a *Educação para a morte em um contexto pós-pandêmico*, reconhecendo que a pandemia da COVID-19 trouxe à tona questões profundas sobre a mortalidade e o luto. A Educação para a morte é uma abordagem educacional que visa promover a compreensão e a aceitação da morte como parte natural da vida. O estudo explora como a pandemia intensificou a necessidade de discutir abertamente a morte e o luto, tanto em ambientes educacionais quanto na sociedade em geral. Ele destaca a importância de fornecer aos alunos ferramentas emocionais e cognitivas para lidar com a morte, o luto e o sofrimento, preparando-os para enfrentar essas realidades de forma mais saudável e resiliente. Além disso, o artigo enfatiza que a Educação para a morte pode desempenhar um papel fundamental na promoção da empatia, da compaixão e da solidariedade, aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais resiliente e consciente das questões relacionadas à morte e ao luto. Em um contexto pós-pandêmico, a Educação para a morte emerge como uma ferramenta crucial para ajudar indivíduos e comunidades a lidar com os impactos emocionais e sociais da perda e da morte, contribuindo para uma sociedade mais preparada e compassiva.

À medida que a educação enfrenta desafios, é fundamental reconhecer a importância de promover uma educação crítica, inclusiva e orientada para a transformação social. A construção de saberes não deve ser vista como um processo unidimensional, mas sim como uma rede complexa de influências, práticas e interações que moldam nosso entendimento do mundo e nossa capacidade de agir de maneira informada e responsável.

Em última análise, a educação é uma jornada contínua de descoberta e crescimento, onde a trama da construção do conhecimento se desdobra em direções inesperadas, mas sempre com o objetivo de enriquecer as vidas dos indivíduos e contribuir para o avanço da sociedade.

Antonio Renaldo Gomes Pereira
Educador e Mestre em Antropologia
Setembro de 2023

CANTIGAS DE RODA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Sandra Maria Vieira Lima²

Antonio Renaldo Gomes Pereira³

DOI: 10.29327/5318157.1-1

INTRODUÇÃO

A brincadeira de roda é considerada um processo metodológico lúdico que apresenta prazer e possibilita a espontaneidade das crianças. Integrada à brincadeira de roda, a cantiga deve ser compreendida pelos professores como estratégias que melhoram o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, utilizá-la na Educação Infantil permite ao professor norteá-la frente a atividades pedagógicas, permitindo que as crianças se manifestem cognitivamente, de forma espontânea, encontrando um significado em relação ao lúdico. Vale ressaltar que adotar essa prática nas salas de Educação Infantil requer conhecimento e compreensão por parte dos educadores.

Objetivamos conhecer as formas como são trabalhadas as cantigas de roda nas salas de aula da Educação Infantil, propondo aos educadores, uma literatura que ajude na sua prática diária e amplie o seu conhecimento frente à utilização da cantiga de roda no processo de aprendizagem das crianças, contribuindo para que o ensino ministrado se torne consciente e, ao mesmo tempo, prazeroso, propondo sugestões que contribuam com o ensino.

- 1 Este trabalho é um recorte da pesquisa “Cantigas de roda: um importante instrumento metodológico na Educação Infantil”, apresentada como TCC no curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- 2 Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Especialista em Sociologia e Filosofia. Licenciada em Pedagogia. Licenciada em Sociologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3925398363852352> E-mail: sandra.lima2@prof.ce.gov.br <https://orcid.org/0009-0003-2590-1569>.
- 3 Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Mestre em Antropologia. Pós-graduando em Tanatologia. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais. Professor da Educação Básica. Membro da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR), Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>. E-mail: renaldogomes@live.com <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>.

Reconhecemos a prática do uso da música ou da cantiga de roda na Educação Infantil e sabemos que há um consenso entre os professores desta área de ensino sobre os benefícios que esse procedimento metodológico traz às crianças, mas podemos perguntar: até que ponto os educadores da Educação Infantil possuem a compreensão para trabalhar as cantigas de roda, de forma objetiva e consciente?

Frente a esta questão desponta os motivos que fizeram-nos interessar pelo tema. A experiência vivida como professora de crianças nos deu entendimento acerca das atividades que se utilizam a música como parte da metodologia. Essas atividades, quando apresentadas em sala de aula, vêm em forma de canções, de cantigas de roda cuja relevância deve-se ao fato de ajudar em diversas potencialidades e por possibilitar o desenvolvimento social, emocional, físico e psíquico.

Vislumbramos o lúdico, devido à manifestação de satisfação que este traz ao realizar uma atividade; ainda ligado à manifestação espontânea da criança possibilita um trabalho mais prazeroso frente aos objetivos propostos. A cantiga de roda é considerada um método lúdico rico em possibilidade de exploração, propondo ao professor fazer uso desta metodologia das mais variadas formas possíveis.

Além disso, esta pesquisa tem a função de fundamentar a prática pedagógica em sala de aula da Educação Infantil contribuindo para uma reflexão sobre a musicalidade no processo educativo. Trata-se de um estudo que abrange conceitos e teorias reconhecidas, bem como reflexões e sugestões de práticas concretas desta prática no cotidiano escolar.

Somado a tudo isso, intencionamos, ainda, conhecer a cantiga de roda como ferramenta metodológica na Educação Infantil, buscando analisar os benefícios que esta metodologia de ensino proporciona ao processo de educação integral das crianças de 0 a cinco anos. Procuramos, também, conhecer o papel do professor de Educação Infantil na tarefa de ensinar com música, propondo técnicas e cuidados especiais que ajudem o educador no trabalho desenvolvido no ambiente escolar, facilitando ainda mais a sua prática. Refletimos sobre a prática da cantiga de roda em salas de Educação Infantil promovidas nas escolas públicas do município de Crateús-Ce, provocando um esboço descritivo desta prática na atualidade e promovendo uma reflexão sobre o estudo teórico e a prática vivenciada.

Essa possibilidade de conhecer a prática metodológica da Educação Infantil com cantigas de roda no processo de aprendizagem torna esta pesquisa relevante, visto que o estudo propõe melhorias tanto para os educadores desta modalidade de ensino quanto para as próprias crianças. Para os professores, esta pesquisa pode dar subsídios para que a prática seja desenvolvida de forma

sistemática no ambiente de sala de aula e, para os educandos, os benefícios estão na preparação e compreensão dos educadores quanto ao tema e assim subsidiar atividades com cantigas de roda que ampliem o desenvolvimento das crianças no decorrer do ano letivo.

Duas categorias de análise dão sustentação a esta pesquisa: as cantigas de roda e os processos metodológicos dos professores para trabalhar com essas cantigas na Educação Infantil. Para compreender estas categorias buscamos apoio teórico nos estudos de alguns autores que contribuíram na elaboração do tema em questão, dentre os quais se destacam: Michahelles (2005), que trata em sua pesquisa de caracterizar as cantigas de roda como canções populares que nasceram de forma espontânea e oral correspondente a época corrente; Souza (2007) abordou de forma mais consistente o aspecto histórico em que a cantiga de roda foi introduzida no nosso país, fazendo parte do folclore brasileiro; Pfutzenreuter (1999) em seus estudos indica os benefícios que a cantiga de roda traz para o processo cognitivo das crianças, desde quando ela nasce até no processo dos primeiros anos do ensino formal; Brito (2004), por sua vez, apresenta em seu textos algumas possibilidades metodológicas de os professores de Educação Infantil adaptarem no cotidiano de sala de aula o uso das cantigas de roda.

CANTIGA DE RODA E CULTURA BRASILEIRA

Desde os nossos antepassados, reconhecemos as cantigas de roda como atividades rotineiras desenvolvidas por crianças como forma de divertimento, principalmente nos finais de tarde. Hoje, esta prática é rara, pelo fato de estas brincadeiras terem sido substituídas por brinquedos eletrônicos, *smartphones*, *tablets*, vídeo *game*, televisão, computadores etc. Mesmo assim, não deixam de ser lembradas, pois correspondem à cultura de uma nação que a popularizou e hoje é reconhecida como folclore brasileiro.

Para reconhecermos tanto a origem quanto a sua importância, buscamos apresentar a trajetória que levou a cantiga de roda ser considerada importante para o desempenho escolar das crianças. Iniciamos conhecendo a origem e seus desdobramentos no processo histórico do Brasil, considerando algumas situações que possibilitaram sua estrutura dentro do ambiente escolar. Em vista disso, achou-se por bem adaptar a este tema a história da música no ambiente escolar.

Em seguida, refletimos sobre a importância deste procedimento metodológico, usando como aporte teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), que buscam representar a música como conteúdo tanto no fazer musical quanto na apreciação musical. Em vista disso, buscamos teorias que ajudam na sistematização do tema ao conteúdo proposto pelo Referencial.

O Brasil é um país rico na sua diversidade de povos. A partir dessa diversidade, com a união de várias tradições, compõe-se a cultura tipicamente brasileira, que contempla riquezas de diferenças e conhecimentos, capaz de estruturar o “folclore de um povo”. Embasados nesta concepção, pode-se considerar que a prática das cantigas de roda desenvolvidas há gerações representa um aspecto cultural que ainda hoje vem sendo praticado pelos brasileiros.

Conforme Souza, a cantiga de roda foi

Introduzida no Brasil pelos portugueses, (...) foram difundidas como uma atividade típica de meninas. Durante muito tempo, as cantigas de roda ou brincadeiras de roda foram as principais atividades lúdicas de crianças, sendo largamente usadas em todo o território brasileiro (SOUZA, 2007, p. 04).

Para complementar a informação, além da cantiga de roda ser introduzida no Brasil pelos portugueses, também sofreram influência dos espanhóis, incorporadas a elementos provindos da África e dos indígenas brasileiros. Por não existir uma data precisa frente a vinda das cantigas de roda ao Brasil, pode-se ressaltar que as cantigas de rodas representam um aglomerado de canções que não possuem autores reconhecidos e que nascem de momentos involuntários decorrentes do conhecimento que se obtém na vida ao conviver em coletividade.

A música folclórica, segundo a etimologia do termo adotado no século XIX, era a canção feita pela sabedoria popular (folk-lore). A denominação indicava, especialmente, a música inventada pela sociedade pré-industrial, fora dos circuitos da alta cultura urbana. No mais, a composição folclórica é uma manifestação artística completa, pois permite ao espectador uma interação de forma expressiva, por meio de gestos e coreografias e atuar como intérprete das conhecidas melodias.

As canções tradicionais de um povo tratam de quase todos os tipos de atividades humanas. Descrevem situações do cotidiano, dos costumes, dos tipos de festas, das comidas típicas de cada região, bem como exploram a flora e fauna (como forma de identificar a origem da cantiga) e crenças de uma determinada sociedade. Ainda descrevem sua história, interagindo com o imaginário infantil e com a realidade vivenciada. A importância de toda essa dinâmica possibilita a realização de alterações no conteúdo da canção popular, ao longo do tempo, pois a transmissão costuma ser oral passando de geração a geração.

É sabido que os esforços que os educadores faziam para preservar a cultura nas escolas, seja ela na forma de cantigas ou arte teatral ou mesmo resgatando o folclore, eram imensos, pois os investimentos por parte das instituições financiadoras para essa finalidade eram escassos e o que se pretendia, acreditamos, era colocar em segundo plano as iniciativas de formar cidadãos conhecedores de obras musicais e; produzir cada vez mais um público alheio às suas raízes culturais; deixá-los incapazes de apreciar teatros, musicais, as várias manifestações

artísticas e folclóricas que evidenciam a sua própria identidade.

O ensino obrigatório da música em salas de aula como disciplina do currículo, como acontece em escolas públicas é relegado a segundo plano e ministrado como outras formas de artes (teatro, pintura, dança) geralmente por um mesmo professor, tomado de “empréstimos” de outras disciplinas artísticas (GLAUCE et al., 2006, p. 160).

O despertar da criança para o universo musical, seja ele relativo à música erudita, popular ou folclórica, nasce de uma prática constante, possibilitando alcançar espectadores que admiram a arte do fazer musical, bem como saibam valorizar o canto e a cultura contida nas expressões de cada artista, quer anônimos ou reconhecidos.

Nas escolas, podemos destacar o trabalho dos professores que fazem suas rodinhas de acolhidas com os alunos com cantigas de roda. Com isso eles desenvolvem o gosto pela música folclórica, além de possibilitar o acesso ao imenso patrimônio musical que o folclore infantil brasileiro vem construindo, uma vez que a cantiga é apreendida e passada, ou melhor, cantada de geração em geração.

Em 1992, a escola de música Villa-Lobos é fundada em Governador Valadares, Minas Gerais, que, desde o início, empenhou-se em buscar, por meio de pesquisas, novas formas de educação pela música. Logo, houve a elaboração do projeto Villa-Lobos pró-educação musical, cujo objetivo é apresentar a música como a linguagem e uma necessária experiência humana, para que o indivíduo vivencie a arte, num processo de desenvolvimento social, cultural e intelectual. Figueiras relata que,

(...) hoje, a escola conta com uma equipe de professores altamente especializados, além da estrutura física com variados e bons instrumentos, espaço físico agradável, sala especiais para atividades de musicalização infantil e uma excelente direção pedagógica e administrativa. Os conteúdos ministrados: a música como linguagem; história da música universal e sua importância dentro do conteúdo social e cultural de cada época; história da música de cada época; história da música das Américas; valorização da cultura brasileira; exercício de percepção; resgate da cultura musical regional (FIGUEIRAS, 2000, p. 32).

O projeto Villa-Lobos desperta nas crianças o desejo de aprender e de fazer música com uma grande capacidade de senso estético e a valorização da cultura musical regional. Para Pfitzenreuter,

(...) a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois favorece a recepção de informações, de modo espontâneo e a internalização das mesmas, de modo fácil e significativo. Tendo experiências musicais trabalhadas criativamente nos primeiros anos de vida, com certeza o adulto se realizará de forma prazerosa. A alegria vivida e incorporada na infância se acenderá como mágica na fase adulta (PFUTZENREUTER, 1999, p. 07).

Como vimos, a música é uma linguagem que ajuda o ser humano a expressar com mais facilidade suas emoções, sentimentos e, principalmente, a criatividade, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura ou enriquecimento da inteligência e pela evolução da sensibilidade musical. Houve um grande avanço para a música, após a reforma da Constituição Federal de 1988, isto porque esta foi considerada fundamental para o desenvolvimento das expressões, da comunicação, dos sentimentos e dos pensamentos.

Esta mudança reafirma-se, mais precisamente, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que estabeleceu o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, possibilitando, em seguida, a formalização de um documento que reafirma o compromisso de mudanças na Educação Infantil, chamado de RCNEI que visa “contribuir com a implantação ou implementação de prática educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

A música foi introduzida nos conteúdos metodológicos que devem ser aplicados nas aulas de Educação Infantil, buscando por meio destes procedimentos a

Integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas etc, são atividades que, sem dúvida, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem as necessidades de expressão, relatos expostos no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 46), o que leva a crer que a cantiga de roda deve fazer parte deste universo musical, resultando na construção de um conhecimento de uma linguagem significativa.

CANTIGAS DE RODA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA

Os sons nos acompanham desde o momento em que somos gerados. Por nove meses ouvimos e sentimos tudo o que se passa dentro e fora do ambiente uterino. Nascemos e logo manifestamos sinais de vida musical, iniciando pelo processo do choro. Este passa a ser nossa forma de comunicação com as pessoas que nos rodeiam, ou seja, uma forma de linguagem comunicativa, que muitos estudiosos consideram como a nossa primeira manifestação musical.

Nos primeiros meses de vida, os bebês ficam somente observando e captando os sons que lhes rodeiam. Conforme crescem, passam a evocar alguns sons vocais, bem como corporais, por meio de imitação e/ou criação. A criança inventa ruídos, barulhos, cria palavras, experimenta possibilidades de sons corporais, enfim, passa todo o seu tempo brincando com possibilidades sonoras. Com relação a isso, o RCNEI relata que

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazendo brincadeiras cantadas, como rimas, parlendas, etc...os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo (BRASIL, 1998, p. 51).

Relacionado a essa concepção pode-se dizer que, ao nascermos, nasce também toda uma possibilidade de entrarmos em contato com o som, o ritmo e, precisamente, a música, observando e internalizando as várias situações de sons que entoam ao nosso redor. Com o passar do tempo, essa prática começa a fazer parte de nosso cotidiano e vai se desenvolvendo cada vez mais quando trabalhadas de maneira correta e na hora adequada do nosso desenvolvimento.

Quando a criança começa a fazer parte do espaço escolar, na Educação Infantil, elas já conhecem alguns sons, mesmo de formas desordenadas, isto é, que nem sempre conseguem distingui-las ou classificá-las. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, inserido no RCNEI, especifica

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e etc. faz parte da educação há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e filosofia (BRASIL, 1998, p. 45).

Girardi (2004, p. 55) complementa ao indicar que “a iniciação musical na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental estimula área do cérebro da criança que vão beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens”. Ou seja, despertar na criança um ambiente sonoro é uma alternativa de ajudar a criança a explorar diferentes tipos de linguagens, possibilitando que esta perceba, diferencie, experimente e amplie seus conhecimentos e suas habilidades. As cantigas de roda tornam-se uma forma estimulante de contemplar o objetivo proposto pelo referencial curricular quanto ao conteúdo música, bem como ajuda a assegurar no cotidiano da sociedade este tipo de atividade tradicional, mantendo-a viva, ajudando no espaço de vivência, pois se estruturam como brincadeiras coletivas.

Por essa razão, acreditamos que as cantigas de roda precisam estar presentes na escola. Das recordações que os adultos guardam da sua infância, algumas das mais fortes quase sempre se relacionam aos momentos de comemorações vividas na escola e, o espaço escolar para crianças que vem do ambiente familiar, deve ser um local sedutor e feliz, na qual a oportunidade de estudar e se expressar sejam fluidas por meio de manifestações espontâneas, adaptando como estratégias de ensino canções folclóricas que ajudam a configurar o brincar espontaneamente. Marquetti, Pereira e Pfitzenreuter (2005, p. 35) salientam que “a escola se constitui como um importante espaço de memória. À escola cabe divulgar e estimular as cantigas de roda, mantendo a tradição viva e atualizada”.

Utilizar a música, principalmente a cantiga de roda na esfera escolar, não proporciona apenas momentos de brincadeiras e comemorações, contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois favorece a recepção de informações de modo espontâneo e a internalização de modo fácil e significativo. Tais estímulos proporcionam a aprendizagem e ainda

Estimulam a sensibilidade estética das crianças, pois as belas letras propiciam uma relação crítica com a música. Seus conteúdos abordam diversos aspectos da vida – amor, sabedoria, desigualdade, violência. Os temas aparecem de forma poética, sem banalizar conteúdos importantes... As cantigas de roda representam uma das possibilidades de a escola ampliar o repertório da criança, estimulando-a a criticar o que ouve, ajudando-a a perceber que há muito mais imagens, canções e poesia na arte brasileira do que se divulga na mídia. (MARQUETTI; PEREIRA e PFUTZENREUTER, 2005, p. 36).

As cantigas de roda são consideradas atividades que ajudam as crianças a exercitarem naturalmente o seu corpo, possibilitam “o desenvolvimento do raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, é uma forma divertida de fazer a criança cantar, apurar, a afinação, a percepção rítmica e melódica” (GIRARDI, 2004, p. 56), a uma atividade lúdica que permite desenvolver várias habilidades, inclusive o desenvolvimento do pensamento criativo, tornando a criança um ser pleno, afirmando assim a sua existência singular.

Brincar com as crianças utilizando cantigas de roda apresenta-se como uma atividade prazerosa, na qual estão harmoniosamente integradas as linguagens sonoras, as linguagens do corpo e, sobretudo, as linguagens orais. Assim, há toda uma conjuntura de benefícios que está ligada ao uso da cantiga de roda no ambiente infantil, pois ajuda a impulsionar os conhecimentos entre si e ampliar a própria expressão.

[...] a música produz um efeito que pode ser mental ou corporal. A música provoca movimentação (interna ou externa). Se ela for trabalhada de forma criativa, maiores serão as respostas criativas das crianças. É como um jogo de equivalências: a criatividade produz mais criatividade (PFUTZENREUTER, 1999, p. 06).

O RCNEI elaborado pelo MEC ensaja que ao trabalhar a músicas nos primeiros anos da vida escolar, o educador procura trabalhar novas formas linguagens e, sobretudo, novas formas de conhecimentos. Segundo Brito (2004, p. 21), esse conhecimento se organiza a partir de três eixos:

Produção musical: sendo que o produto musical são a interpretação, a improvisação e a composição. Apreciação: que inclui a percepção, a escuta e o reconhecimento das questões e elementos referente ao som (suas qualidades, ao silêncio e às estruturas e organizações musicais. Reflexão: conscientizando questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Estes três eixos ajudam a criança a interagir, ativa e criticamente com o meio, elaborando seu próprio conhecimento, pois a música desenvolve as habilidades de ouvir, perceber e discriminar o que se ouve, possibilitando que as crianças permitam realizar eventos sonoros diversos como; imitar, inventar e reproduzir o que está ouvindo. De acordo com Pfutzenreuter (1999, p. 5) “a música por si só contribui para o pensamento criativo”, ou seja, quando a criança escuta uma música no processo de aprendizagem, além de externalizar os sentimentos, esta internaliza o que a música quer dizer, ficando fácil de construir significativamente algo novo.

Como a cantiga de roda estimula experiências visuais, sinestésica e auditiva, fica fácil adaptá-la no cotidiano escolar, oportunizando aos educadores auxiliar a criança na reelaboração do pensamento para ideias de produção.

CANTIGAS DE RODA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

As cantigas de roda, no ponto de vista pedagógico, configura-se como um elemento importante para o desenvolvimento da memória, do raciocínio e, ainda, estimula as crianças a cantar. É considerada uma atividade lúdica que usa como estratégia a expressão corporal para que, pelos movimentos, ajude na formação da personalidade dos alunos.

Quando se resgatamos as cantigas de roda como estratégia escolar, estamos trabalhando a convivência pacífica e harmoniosa tanto no ambiente escolar quando no ambiente social da criança, haja vista que as cantigas de roda proporcionam um trabalho em grupo, um contado direto com o eu e com o outro, contribuindo assim para a convivência entre as pessoas. Para Michahelles,

Ao brincar, a criança está correspondendo a necessidades vitais suas dando vazão aos impulsos que a permitem desenvolver-se como ser pleno e afirmar a sua existência singular. É um movimento que faz parte de seus esforços de compreender o mundo, o que torna capaz de lidar com os problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldades de compreender o mundo, o que a torna capaz de lidar com os problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldades de compreender (MICHAHELLES, 2005, p. 02).

Apresentamos a seguir algumas atividades com cantigas de roda que ajudam a estimular a criatividade pela reelaboração de movimentos de canções folclóricas, que tem como base a organização metodológica referenciada por Pfutzenreuter (1999, p. 06),

[...] alunos colocam-se em fila única, mão direita para trás e mão esquerda para frente, segurando a mão do colega, formando, assim, um trem. Ao som da música O TREM DE FERRO, o trem passeia pela sala. Quando é chegada a segunda estrofe, os dois primeiros componentes do trem soltam as mãos e formam um túnel. Depois de passar o trem, as duas crianças que formaram o túnel passam a ser os últimos do trem. Uma variação pode ser feita de acordo com o andamento da música. Se o andamento da música. Se o andamento da segunda estrofe for mais lento, o túnel será formado com os dois primeiros, porém deverá passar de marcha à ré.

O trem de ferro
Quando sai de Pernambuco
Vai fazendo chuco – chuco
Até chegar no Ceará
Rebola bola (...)

Essa cantiga de roda, além de trabalhar os estados brasileiros, sua cultura e seus povos, contribui para estudar os sons dos meios de transporte, a coordenação motora das crianças, o envolvimento coletivo, a observação (na hora da mudança de estrofe), a sequência e variação musical, as rimas, o trabalho coletivo, dentre outras habilidades. De acordo com Marquetti, Pereira e Pfutzenreuter (2005, p. 37), a vivência desses pequenos poemas cantados possibilita inúmeras criações plásticas traduzidas em imagens e coreografias.

Fui ao mercado comprar café,
veio à formiguinha e picou o meu pé.
Eu sacudi, sacudi, sacudi,
mas a formiguinha não parava de subir.

Trocando o café por outros ingredientes e o pé por outras partes do corpo, ele mantém a rima e fazem todos pularem e cantarem (no ritmo) (GIRARDI, 2004, p. 57).

A metodologia adaptada em sala de aula faz com que “a turma fica descontraída, fica mais fácil iniciar uma atividade que pede mais concentração” (GIRARDI, 2004, p. 57). Trabalha as rimas com as crianças, as partes do corpo,

a observação, a memória, a criatividade, bem como a expressão corporal, pois esta possibilita uma movimentação do corpo, incentivando a criança a praticar atividades físicas, dependendo de como o professor explora esta canção.

Atirei o pau no gato to-to,
 mas o gato to - to,
 não morreu – reu - reu,
 dona Chica – ca - ca,
 admirou-se – se,
 do berro – do berro que o gato deu: miau!

As crianças sentam – se em roda, cada uma recebe uma clava (ou qualquer outro material). O orientador pede ao grupo para criar sons diferentes com a clava. Aproveitando as criações mais originais, monta-se uma sequência rítmica. Depois de montada e fixada a sequência, é cantada a música: Atirei o pau no gato, onde o ritmo trabalhado anteriormente deve ser encaixado (PFUTZGNREUTER, 1999, p. 06).

Esta cantiga de roda é muito conhecida pelas crianças, pois costuma ser cantada como cantigas de ninar em casa. Ao ser explorada na escola, as crianças reconhecem o seu ritmo e letra, facilitando para uma exploração bem mais criativa frente ao que se objetivou. Nesta cantiga o educador pode, além da sugestão apresentada pela autora. Propõe que os alunos substituam a palavra “gato” pelo desenho, assim trabalha as letras e sílabas correspondentes ao nome do animal. Então as habilidades trabalhadas são: conteúdo gramatical, exploração de notas musicais, concentração, observação, exploração do conteúdo, entre outras habilidades. O RCNEI comunica que

É importante que o professor possa estar atento à maior ou menor adequação dos diversos instrumentos à faixa etária de zero a seis anos. Pode confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, etc. O trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados no dia – a – dia ou presentes na vida da criança (BRASIL, 1998, p. 72).

Além do descrito acima, a organização do espaço é muito importante para que a atividade com cantigas de roda dê certo, visto que este momento requer um espaço amplo onde as crianças possam se movimentar sem que se machuquem. No mais, “o espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros” (BRASIL, 1998, p. 72).

Escravo de Jó – depois de formar três grupos, cada criança recebe meia folha de jornal. Cada grupo deverá fazer a mesma movimentação pedida na música Escravos de Jó, porém cada grupo deverá jogar com o jornal aberto, passando arrastando, o segundo com o jornal amassado e o terceiro com o jornal aberto, passando-o abanando. Pode-se formar ao final um cânone (cada grupo inicia a música e a movimentação em momentos diferentes).

Escravos de Jó,
jogavam caxangá,
tira, botá, deixa o zabelê ficar,
guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá (bis).

Esta cantiga de roda proporciona uma movimentação harmônica dos componentes do grupo. A partir do que se pede na música, estes se movimentam formando uma sincronização dos grupos e, ao mesmo tempo, formam uma coreografia em que todos participam. Ao mesmo tempo, o professor pode ampliar os conhecimentos dos alunos falando da vida dos escravos africanos, bem como os escravos da atualidade; também pode trabalhar as palavras africanas, apresentando os seus significados.

“Despertar o prazer na criança em criar soluções originais é fazer nascer o homem mais preparado e feliz em construir um amanhã melhor” (PFUTZENREUTER, 1999, p. 07), isto quer dizer que a criança, quando em processo de educação formal, deve ter oportunidade de desenvolver todas as habilidades que compete a sua idade/série, visto que a educação formal é um processo contínuo de aprendizagem, é na Educação Infantil que ocorre a base de toda a educação e, se esta criança não for bem preparada, haverá lacuna no processo de aprendizagem.

Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, como “A Galinha do Vizinho” ou “Ciranda, Cirandinha”, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como a “A Linda Rosa Juvenil”, na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionando também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções (BRASIL, 1998, p. 31).

Quando os educadores das salas de Educação Infantil utilizam em suas metodologias cantigas de roda estão cuidando da expressividade e da postura corporal das crianças. Estes devem reconhecer que o corpo é um veículo que demonstra expressões, pois a partir da valorização deste veículo os professores “ajudam as crianças a conhecer suas próprias capacidades expressivas e aprendendo progressivamente a identificar as expressões dos outros, ampliando sua comunicação” (BRASIL, 1998, p. 31).

O trabalho com a música se organiza conforme a idade da criança para que desenvolva as capacidades e amplie seus conhecimentos. Para isso, o RCNEI propõe alguns objetivos que viabilizam a oportunidade de as crianças explorem o universo da música conforme a idade:

Crianças de zero a três anos: Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Crianças de quatro a seis anos: 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 (BRASIL, 1998, 55).

Assegurada a estes objetivos, cabe a cada educador adaptar situações que levem a criança a criar, interpretar, improvisar e imitar expressivamente. Quando a cantiga de roda entra neste conteúdo, facilita as capacidades das crianças de entender melhor, ampliando possibilidades de reflexão, sobretudo, possibilita a criança de se expressar espontaneamente. Abaixo vamos mostrar outra cantiga de roda e como ela ajuda na exploração de algumas habilidades que devem ser referenciadas conforme os objetivos acima propostos pelo RCNEI.

Marcha Soldado – é formada uma fila, onde o primeiro guia os demais, acompanhando o ritmo da música Marcha Soldado. Ao final da música, a fila pára. Quem estava guiando deve se encaminhar para o final da fila, enquanto o segundo cria um gesto rítmico seguido pelos demais. Essa marcação possibilita deslocamento rítmico do guia até o final da fila. A atividade reinicia com a música e com o novo guia. (PFUTZENREUTER, 1999, p. 07).

Marcha Soldado

Marcha soldado, cabeça de papel,
se não marchar direito, vai preso no quartel,
o quartel pegou fogo polícia deu sinal,
acorda, acorda, acorda, bandeira nacional.
Brasil, infantil, que mexeu saiu!

Esta cantiga, além de trabalhar a questão do patriotismo brasileiro, ainda ensina a sincronização dos movimentos, a coordenação motora, pois devem ser seguidos em fila observando o que a música pede, propor a valorização do profissional – soldado -, bem como o contraste entre o som e o silêncio, pois a música proporciona a paralisação das crianças em plena execução da cantiga. Trabalhar com a música coletivamente possibilita desenvolver também aspectos de personalidade tais como: atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade (BRITO, 1999).

A revista Nova Escola, da edição de maio/1993, apresentou uma reportagem sobre antigas brincadeiras com versos e palmas que exigem destreza, raciocínio rápido e coordenação motora apurada das crianças. Oliveira apresenta

a brincadeira “Eu com quatro”, conhecida como um jogo muito popular em várias regiões brasileiras.

Quatro crianças formam um círculo, mas sem se dar as mãos. O jogo consiste num movimento sequenciado de batidas com as palmas das mãos, acompanhada pelos seguintes versos ritmados: Um, dois, três, quarto. E eu com as quatro. E eu com essa, E eu com aquela, e nós por cima, E nós por baixo. (bis). O jogo começa com as crianças dizendo ao mesmo tempo o primeiro verso (um, dois, três, quarto), batendo com as mãos nas laterais das coxas. E vão cantando os outros versos, sempre acompanhando de novos movimentos com as mãos, numa bonita coreografia sincronizada. Quando falam e eu, batem no peito com os braços cruzados à frente; com as quatro, batem simultaneamente com as palmas das mãos nas palmas das mãos das companheiras laterais, mãos em posição vertical, com reflexo de punho, ponta dos dedos para cima. E eu, palmas individuais, à altura do peito; com essa, cada criança bate as duas palmas nas palmas de uma companheira de um lado (OLIVEIRA, 1993, p. 21).

Sem dúvida é um jogo em que as crianças precisam da atenção de todo o grupo para que haja harmonização do que se pede na música. A consistência do ritmo é importante, devido à rápida movimentação da música. Ocorre a repetição dos movimentos e da música, trocando somente a posição das crianças, dificultando mais ainda a velocidade do jogo. Este tipo de brincadeira musicada deve ser adaptada para crianças de quatro a seis anos, de acordo com o RCNEI (1998, p. 59) que mostra a importância de trabalhar com o “reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais”.

Alguns modelos de atividades com cantigas de rodas apresentados acima implicam em apresentar recursos metodológicos para uso exclusivo dos professores de Educação Infantil, ampliando o repertório de atividades desenvolvidas em sala de aula. Vale ressaltar que a ideia não é apresentar “receitas prontas” de como utilizar as cantigas de roda em sala de aula, o propósito é propor algumas dicas de como melhorar a metodologia dos professores nesta etapa da escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à Educação Infantil, desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, podemos observar inúmeros avanços no decorrer dos tempos para que se torne uma educação focada no desenvolvimento inicial das crianças, como parte da Educação Básica. Destes avanços, podemos citar o RCNEI, elaborado em 1997, como norteador das práticas pedagógicas dos educadores desta modalidade de ensino, possibilitando visões e intenções bem mais claras e objetivas que viabilizam as potencialidades dos educandos.

O RCNEI abrange a Educação Musical como um meio adequado para disseminar o conhecimento de forma mais criativa, levando o professor a perceber que em razão destas transformações ocorridas no contexto estrutural e pedagógico da Educação Infantil é preciso que ele se transforme, veja este conteúdo como um instrumento a mais para beneficiar sua prática pedagógica, procurando, a todo o momento, estar preparado para adequá-la ao cotidiano de sala de aula (BRASIL, 1998).

As cantigas de roda fazem parte deste momento musical, por suas características culturais, por serem criadas pelo povo em épocas distintas e contextos sociais diversos. Sendo trazidas para sala de aula proporciona uma miríade de discussões repletas de conhecimentos a respeito de situações vivenciadas pelo povo, bem como o resgate dessas culturas, pois são heranças ricas de nossos antepassados.

Diante desta análise, a cantiga de roda ou a música introduzida no contexto metodológico da Educação Infantil, traz consigo inúmeras possibilidades de contribuição positiva no processo de aprendizagem das crianças, pois torna a aula mais dinâmica, chamativa e, ao mesmo tempo, “rica” em conhecimentos, pois o educador tem possibilidades de explorar estas canções em várias potencialidades: cognitiva, corporal, sentimental, entre outras.

A pesquisa nos mostra que nossos educadores ainda não conseguem trabalhar com este tipo de metodologia em sala de aula como se deve, visto que muitas vezes a cantiga de roda se mostra na sala por meio de “encaixamento” de atividades. Esta prática ocorre de forma inapropriada, pois deixa como alternativa simplesmente para o momento de recreação e esporadicamente se trabalha como ampliação de conteúdos, isto porque estes educadores nem sempre estão preparados para realizar tal prática, por falta de conhecimento ou por falta de orientação adequada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1 e 3v.: Il. 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **MÚSICA** – caminhos e possibilidades em educação infantil. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas de formação integral da criança. Petrópolis: RJ, 2003.

FIGUEIRAS, Marcia Cristina Almeida. **Sob a batuta de Villa-Lobos**: Escola de música pauta-se pela obra do maior compositor brasileiro. Caderno Amae – Arte e Movimento. Belo Horizonte/MG, 2000.

GIRARDI, Giovana. Música para Aprender a se Divertir. **Revista Nova Escola** – Junho/Julho. 2004.

GLAUCE, Hertenha et.al. **Descaminhos da arte educação**. Fortaleza, Expressão gráfica e Editora LTDA, 2006.

MARQUETTI, PEREIRA e PFUTZENREUTER. Gisele Panetta, Kátia Helena Alves e Patrícia de Amaral. Percurso poético na sala de aula: cantiga de roda. **Revista do Professor**, Porto Alegre, Abril/Junho de 2005.

MICHAHELLES, Benita. **Cantigas e Brincadeiras-de-Roda na Musicoterapia**. Editado em 2005. Disponível em: <http://taturana.com/cantigas.html#2> Acesso em 12 set. 2023.

OLIVEIRA, Jota. Entre na roda e segure o ritmo. **Revista Nova Escola** - Maio. 2004.

PFUTZENREUTER, Patrícia de Amaral. Experiências Musicais: aprendizagens de canções ajuda a desenvolver o processo criativo. **Revista do Professor**, Porto Alegre, Julho/Setembro, 1999.

SOUZA, Taise Caroline Longuinho. **CANTIGAS DE RODA / MÚSICAS INFANTIS: EDUC. INFANTIL/ CICLO DE APRENDIZAGEM I e II / EJA**. Salvador, Bahia, 2007. Disponível em: www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacocenap/publicacoes/caderno.pdf Acesso em: 10 set. 2023.

CANTIGAS DE RODA: ENSINANDO COM MÚSICA NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE¹

Sandra Maria Vieira Lima²
Antonio Renaldo Gomes Pereira³

DOI: 10.29327/5318157.1-2

INTRODUÇÃO

A cantiga de roda, quando utilizada em sala de aula, precisa ser ensinada de forma interdisciplinar, articulando o seu conteúdo em todas as disciplinas, com intuito de contribuir para o melhoramento das habilidades cognitivas e a expressão corporal dos alunos. Deste modo, os professores desenvolvem além da habilidade musical, o conteúdo estruturado na proposta curricular da escola.

Alinhado a isso, buscamos aprofundar os estudos sobre a temática em uma pesquisa que se desenvolveu em três etapas. Inicialmente, realizamos o aporte bibliográfico, apresentado, mormente, no capítulo anterior deste livro; em seguida nos detemos ao desenvolvimento de estudos empíricos e; na terceira, apresentamos os dados coletados e suas respectivas análises. A pesquisa de campo teve como sujeitos participantes, os professores de Educação Infantil de 07 escolas públicas do Município de Crateús, que por meio de um questionário explicaram como ocorrem suas práticas em torno do uso das cantigas de roda alçadas, bem como as metodologias desenvolvidas para a realização da atividade lúdica no âmbito escolar.

- 1 Este trabalho é um recorte da pesquisa “Cantigas de roda: um importante instrumento metodológico na Educação Infantil”, apresentada como TCC no curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- 2 Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Especialista em Sociologia e Filosofia. Licenciada em Pedagogia. Licenciada em Sociologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3925398363852352> E-mail: sandra.lima2@prof.ce.gov.br <https://orcid.org/0009-0003-2590-1569>.
- 3 Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Mestre em Antropologia. Pós-graduando em Tanatologia. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais. Professor da Educação Básica. Membro da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR), Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>. E-mail: renaldogomes@live.com <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>.

Com este estudo, conheceram-se algumas experiências com cantigas que estimulam o aprendizado das crianças, levando em conta que conhecer experiências positivas contribui para a nossa prática e nos estimula a praticar e desenvolver procedimentos diversos. Para complementar, buscou-se reconhecer o papel do professor da Educação Infantil na tarefa de ensinar com música, embasado, principalmente, pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que estruturou a música como conteúdo que contribui para a melhoria do aprendizado das crianças nas idades de 0 a 5 anos. Por meio desta literatura nasce a possibilidade de indicar algumas técnicas e cuidados necessários para ensinar por meio da música.

O PROFESSOR E A TAREFA DE ENSINAR COM MÚSICA

São tantas as funções que se põe a cargo dos sujeitos educadores que nos vemos na situação de convidar os caros colegas leitores a refletir sobre tal fato. Sem nos alongar na questão, pois ela daria outro rumo ao que propomos no início do texto, retomamos a tarefa de discutir a cantiga de roda como uma metodologia viável para os trabalhos aplicados em sala de aula da Educação Infantil. Para tanto, reiteramos que é desejável que os educadores da Educação Infantil estejam preparados para proporcionar momentos de conhecimentos de forma prazerosa e, que, de forma sistemática, saibam como utilizar as cantigas de roda, como escolher o repertório apropriado à idade/série, bem como tenha habilidade de observar alguns cuidados essenciais ao utilizar metodologias que envolvam o cantar em sala de aula. Desta forma, entendemos ser possível enriquecer o trabalho com canções por meio de procedimentos variados a fim de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças.

Sabemos das nossas próprias fragilidades e de quanto levantamos paredes e fortalezas para nos proteger dos embates diários. Nem sempre é fácil lidar com os mais diversos públicos e isso vai nos transformando a cada dia.

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isto é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e a crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte da sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande) sensível, vulnerável e aberto a mudanças (LOUREIRO, 2003, p. 191).

Considerando o perfil dos professores de Educação Infantil, podemos identificar que este deve possuir uma competência bem maior quando diz respeito ao trabalho direto com as crianças, isto por que estes devem obter a característica de professores polivalentes, ou seja, está apto a trabalhar com diversas

áreas do conhecimento usando com pressuposto cuidados básicos essenciais as idades em questão, tornando-os diferentes aos educadores que lecionam no Ensino Fundamental. O RCNEI, no que diz respeito ao Perfil do profissional da Educação Infantil, comunica que

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 63).

Este processo de observar a sua prática é essencial para aprender praticando, re-planejar suas ações, conhecer diferentes procedimentos que são essenciais para o desenvolvimento da criança e as possíveis possibilidades de melhorar seu trabalho em sala de aula.

O profissional de Educação Infantil deve planejar suas atividades diante do que foi observado e registrado no cotidiano da sala de aula, visto que a proposta curricular da escola só terá êxito ou só terá qualidade se os professores desta modalidade de ensino deliberar ações “planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição” (BRASIL, 1998, p. 41), por meio de projetos educativos e o comprometimento do professor possa se construir um ensino de qualidade, “capaz de responder às demandas familiares e das crianças, assim com as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis”.

O instrumento que provém à reflexão sobre a prática do professor de Educação Infantil é a avaliação, que “far-se-á mediante o acompanhamento e o registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996), ou seja, este procedimento ajuda os educadores a fazerem reflexão sobre a aprendizagem das crianças, bem como realizar a sua autoavaliação diante de sua prática, para que ajuste-a às necessidades dos educandos. É considerado pelo RCNEI como um instrumento que acompanha, orienta, regula e redireciona este processo como um todo.

A avaliação também é excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege (BRASIL, 1998, p. 60).

Partindo deste pressuposto, a avaliação consegue orientar e reorientar a prática do educador da Educação Infantil, buscando sempre sistematizar as ações e torná-la contínua com a intenção de melhorar a qualidade do ensino.

O educador desta modalidade de ensino trabalha com vários tipos de metodologias, desenvolvendo, principalmente, àquelas que atendam as necessidades das crianças. Com isso, trabalhar com música na Educação Infantil, exige do educador algumas habilidades essenciais e específicas que ajudam os professores a desenvolver as capacidades dos educandos, principalmente as capacidades de atenção.

Integrar a música à Educação Infantil implica que o educador deve assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: - sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; - reconstruir a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; - entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 67).

O educador de Educação Infantil deve buscar várias formas de trabalhar a música em sala de aula, pois a criança vive em processo de aprendizagem e este processo nasce das possibilidades que lhes são apresentadas, isto é, a relação com o meio. Com isso, Brito (2003) comenta que os professores de Educação Infantil devem adaptar em suas metodologias, o uso das cantigas de roda, utilizando inúmeras possibilidades como

buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar junto à comunidade, às pessoas mais velhas, as tradições do brincar infantil, desenvolvendo-as às nossas crianças, pois elas têm importância fundamental para o seu crescimento saudável e harmonioso. Não se trata de ser saudosista, mas, sim, de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser (2004, p. 51).

Pela não preparação do educador de Educação Infantil na metodologia música, nasce uma dificuldade (em sua grande maioria) de adaptar em seu planejamento a cantiga de roda, isso por que é preciso que além da preparação na formação pedagógica exista uma força de vontade de fazer diferente, bem como de transformar um momento de conhecimento prazeroso e significativo para as crianças.

Cabe a estes educadores estarem preparados para sentar, pular, correr, se esconder, isto é, possibilitados a aprender e ensinar junto às crianças, respeitando o processo de desenvolvimento cognitivo de cada um e, ao mesmo tempo, “deve atuar como estimulador, provedor de informações e vivências que irão ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente” (BRITO, 2003, p. 45).

Conforme o autor,

um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças em todos os seus aspectos (BRITO, 2003, p. 46).

É preciso que os educadores de Educação Infantil conheçam os conteúdos para adaptar conforme a idade/série, respeitando as prioridades que são evidenciadas no RCNEI. Vale ressaltar que a proposta pedagógica da Educação Infantil da Escola não deve estar desvinculada da proposta do MEC, mesmo porque, houve um estudo sucinto frente às habilidades que devem ser trabalhadas com as crianças em cada etapa da escolaridade.

Crianças de zero a três anos: - exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos; - interpretação de músicas e canções diversas; - Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

Criança de quatro a seis anos: - reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves e agudos), duração (curtos e longos), intensidade (fracos e fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som); - reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais; - participação em jogos e brincadeiras que envolva a dança e/ ou a improvisação musical; - repertório de canções para desenvolver a memória musical (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Os educadores contribuem para que as crianças desenvolvam a atenção, a percepção, os sons que representam o corpo. Elas aprendem a imitar, a produzir diversos sons, a movimentar diversas partes do corpo, cantar, dançar, brincar e, essa brincadeira ritmada com música ou canção facilita na exploração sensorio-motor.

Os professores de Educação Infantil não têm só o papel de transmitir conhecimentos, devem, além disso, saber ouvir os educandos para que estabeleçam uma conexão de troca de saberes; uma oportunidade de dar a atenção que lhes são devidas, proporcionando momentos de exposição de opinião, em que haja perguntas, respostas, discordância ou concordância sobre o assunto exposto.

Ser educador, nesta modalidade de ensino, é reconhecer os benefícios da afetividade para o melhoramento da aprendizagem das crianças, pois as emoções representam uma possibilidade a mais para se chegar ao aprendizado que se objetiva.

Quando adaptada, em sala de aula, a afetividade visa desenvolver e aprimorar o aprendizado escolar, fortalece a inteligência integrada a momentos de afetividade trazendo consigo maiores possibilidades de compreender e desenvolver o que está sendo repassado.

Aplicar a música ou cantigas de roda nas metodologias de sala de aula para crianças de Educação Infantil contribui para que aflorem as emoções e, associada à afetividade, subsidia os educandos a notarem o mundo que os rodeia conforme sua visão. Essa afetividade deve ser construída diariamente, desde o primeiro contato, quando em contato físico, até a interação integral entre educando e educador. “Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes” (BRASIL, 1998, p. 68). Os professores de Educação Infantil devem ter alguns cuidados e técnicas necessárias que ajudem a nortear a sua prática metodológica, visto que por ser considerado pela criança como um modelo, é preciso que este profissional busque se preparar e conhecer as regras e técnicas necessárias para desenvolver uma boa aula, pois esta prática depende até mesmo de qualidade que corresponde à saúde vocal.

Vale ressaltar que as dicas apresentadas não devem ser consideradas como “receita pronta”, mas como um procedimento a mais para ajudar na prática diária em sala de aula.

O primeiro fator é o entendimento que o educador deve ter em relação ao seu grupo, no sentido de que as informações e os métodos usados sejam adequados à faixa etária com objetivo de tornar a aprendizagem mais natural possível e agir com respeito às características das crianças, tendo o cuidado de não exigir delas um esforço vocal maior do que ainda são capazes (BARBOZA, 2008, p. 28).

Segundo a autora, estes profissionais devem conhecer sua turma, ou seja, reconhecer o que a turma e o individual dos alunos apresentam. Assim, deve saber as dificuldades, as possibilidades, o conhecimento prévio de que estes dispõem, as características que cada um possui. As observações iniciais e cotidianas dos professores são essenciais para que saibam como proceder com esta metodologia com a turma.

O outro fator é a qualidade sonora, isto é, é a forma de como o educador canta a cantiga ou a música. Para isso é preciso haver uma qualidade de afinação na cantiga para que a criança busque a compreensão das letras e, ao mesmo tempo, leve a sério o que está sendo apresentado. Conforme o RCNEI,

Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças do cancionário popular infantil, da música popular brasileira, entre outras, que podem ser cantadas sem esforço vocal, cuidando também, para que textos adequados à sua compreensão (BRASIL, 1998, p. 59).

O não esforço vocal possibilita que o educador não desafine e não apresente uma canção sem sentido nem compreensão. É preciso um planejamento anterior ao momento da aula, assim o educador terá tempo de treinar a cantiga ou música para que não haja uma desafinação quando apresentadas aos alunos. Corresponde ao educador a responsabilidade de repassar a cultura e a afinação de como a cantiga foi elaborada e apresentada na sociedade, buscando ter cuidado de planejar anteriormente o que vai ser apresentado aos educandos.

Outro cuidado que se deve ter ao cantar com crianças é com o fato de o texto que estas cantam serem adequados à compreensão. Pode-se até aproveitar a descoberta de uma ou outra palavra nova na canção como uma forma interessante de ampliar o vocabulário, mas de nada adianta cantar uma canção bonita, mas carregada de palavras sem significado para as crianças (BARBOZA, 2008, p. 28).

Quando se usa a música no processo de aprendizagem logo se manifesta diferentes linguagens que são capazes de espalhar e transmitir as formas de sentir, de pensar e se comunicar por sensações. Com isso, quando se apresenta uma canção que não promove a compreensão, alguns aspectos importantes a serem absorvidos pelas crianças como a sensibilidade, a estrutura das letras, os laços afetuosos e, sobretudo, os aspectos cognitivos, tendem a desaparecer, resultando na prática uma atividade de não muita importância, portanto, não ocorrerá à participação de todos no momento desenvolvido.

[...] quando se cantam somente música com letra, as crianças geralmente não assimilam muito bem as melodias das canções, e se preocupam mais com o texto. A sugestão é que os professores utilizem primeiro as sílabas acessíveis a todas as crianças, como por exemplo, a sílaba “pah” Apenas após este exercício acrescentar a letra sem prejuízo na assimilação da melodia (BARBOZA, 2008, p. 29).

Observando o exemplo da autora percebe-se que os professores de Educação Infantil devem oferecer inúmeras possibilidades para que as crianças se familiarizem com a cantiga de roda, desde a organização do ambiente até a forma de explorar os movimentos.

Nesta modalidade de ensino, a música ou cantiga de roda contribuem para a integração social, atingindo as metas das quais promove o desenvolvimento dos educandos na expressividade, no bom senso e na autoconfiança, promovendo mudanças de hábitos, sobretudo de novas atitudes, afloradas voluntariamente, dependendo de como vai ser exposto à metodologia.

Essa é uma preocupação que deve ser revista pelos educadores. A questão da tonalidade adequada ao nível da Educação Infantil faz com que a criança desenvolva sua audição de maneira correta, ou seja, possibilita saber como ouvir, dentro de uma tessitura adequada que ajuda na educação da forma de

como falar e cantar num tom adequado confortável para audição de qualquer pessoa. É preciso que os educadores tenham essa preocupação de buscar apresentar músicas com tonalidades fáceis para que não force as cordas vocais nem do educador nem dos educandos, observando além deste cuidado, os outros acima citados.

Para o RCNEI (1998, p. 64), “o trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para as crianças ouvir é, também, movimentar-se, pois as crianças percebem e expressam-se globalmente”; a criança gostando do que ouve, reconhece o significado, expressa sentimentos e desenvolve a sua estrutura corporal, estabelecendo a conexão entre o aprendizado do aluno e os objetivos propostos para a aula.

Um dos objetivos e preocupação que o educador deve ter em mente é desenvolver a expressividade das crianças. Nesse aspecto, um dos erros mais comuns na Educação Infantil é o hábito de pré-estabelecer gestos que não favorecem uma expressão espontânea. As crianças devem ter liberdade para se expressar da forma como quiserem. O modo como se expressam é a sua maneira de perceber e compreender o mundo. Rosa (1990, p.19) atesta esta verdade quando afirma que “a música é uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir.” (BARBOZA, 2008, p. 30).

Conforme exposto pela autora, o professor de Educação Infantil não deve forçar a expressividade da criança ou criar e fazer gestos para que os educandos a repitam; é preciso que a criança perceba na canção essa expressividade e, espontaneamente a utilize sempre da forma como achar melhor e dentro de suas possibilidades. Forçar é, ao mesmo tempo, não apresentar possibilidades de desenvolver a habilidade da criança de criar, entender o que ouve e, muito menos, de possuir sua própria personalidade.

A criança busca no educador um modelo, um espelho para se definir ou se estruturar posteriormente. Daí a importância de os educadores deste nível de ensino estarem preparados e rever sempre a sua prática, para que cometam o mínimo de erros possíveis, que sendo cometidos nesta modalidade de ensino, é quase sempre irreversível. No entanto, tudo que for realizado na sala de aula deve ser planejado de forma sistemática e contínua para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dessas crianças. Barboza indica outro cuidado necessário no desenvolvimento das crianças ao utilizar como metodologia as canções.

Para crianças pequenas ainda é difícil coordenar voz, respiração, pulsação e pronúncia ao mesmo tempo em que cantam com outras crianças ou com um adulto, visto que ainda estão desenvolvendo e não tem o completo domínio da linguagem. Se isso lhes for pedido, elas ficarão na tentativa de acompanhar a canção, imitando o adulto, o que é natural. Nesta tentativa, a imitação ocorre sempre uma fração de segundo atrasada, o que deve ser compreensível para o professor. Como as crianças ainda não têm a capacidade para avaliar se o que estão cantando está certo ou errado, a atividade perde o seu objetivo (BARBOZA, 2010, p. 31).

Neste caso, a autora pede que os professores que ao utilizar a canção na sala é preciso que a cante primeiro para a criança para que ela se familiarize, compreenda o que a canção procura informar e, bem depois, cante-a juntos, educando e educador. Daí, conhecendo a letra da canção, melhora o domínio da linguagem e haverá a coordenação das vozes, posteriormente a atividade chegará ao objetivo desejado. Continuando, a autora especifica mais duas importantes precauções que os professores de Educação Infantil devem ter quando usar a canção em sala de aula, objetivando êxito na aprendizagem das crianças:

[...] outro hábito que também deve ser adquirido ou mantido é cantar olhando nos olhos das crianças. Este gesto que, em princípio está ligado aos processos de aquisição de linguagem, desperta o desejo de cantar e interagir com o grupo... Por fim, o educador deve criar uma atmosfera adequada ao uso das canções, que proporcione às crianças momentos de descoberta do próprio corpo e de suas vozes, ao mesmo tempo em que permita observá-las e corrigir seus excessos, agindo com responsabilidade ao intervir em suas dificuldades (BARBOZA, 2010, p. 33).

Observando o lado de cantar “olho no olho” pressupõe que a cantiga que está sendo apresentada é interessante, impõe segurança aos ouvintes e, sobretudo, demonstra o vínculo que o educador tem com a canção. Os alunos se sentem motivados a cantar e a produzir sua expressividade. Vale ressaltar que não é adequado apresentar uma cantiga de roda em sala de aula aos alunos de Educação Infantil em que todos fiquem sentados em círculos ou em filas, isso porque os alunos não terão espaço para se movimentar, trabalhar a expressão corporal; deve o educador deixá-los livres e soltos para que melhore sua autoestima e a autoconfiança.

No que diz respeito à atmosfera adequada para se trabalhar as cantigas de roda, apresentada nas palavras da autora, podemos relacionar o RCNEI (1998, p.72) quando relata que “o espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros”. Ou seja, o educador deve preparar uma sala estimulante e adequada à atividade que vai desenvolver, usando, por exemplo, sons, gravuras e/ou instrumentos musicais que são importantes estimuladores para facilitar a interação de todo o grupo na atividade.

A habilidade do professor neste nível de ensino deve ser muito importante para o desenvolvimento das crianças, haja vista que esta habilidade facilitará nas metodologias aplicadas em sala de aula. Sua preparação inicial facilita estas habilidades, por isso o educador da sala de Educação Infantil deve ter uma preparação para ensinar na respectiva sala, devido às peculiaridades apresentadas neste estudo.

A CANTIGA DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando-se o RCNEI, elaborado pelo MEC/1998, refletimos sobre as orientações para a utilização da música no processo educativo das crianças de 0 a 5 anos junto ao cotidiano escolar, presentes na prática dos professores das escolas municipais. O propósito foi compreender em que medida estes objetivos estão sendo estabelecidos na prática da Educação Infantil nas escolas públicas municipais pesquisadas, e quais os benefícios ou malefícios causados quanto a utilização e condução deste trabalho na instituição escolar.

A pesquisa foi realizada na cidade de Crateús, município do Estado do Ceará, em 7 (sete) escolas da rede pública municipal. Os critérios para a escolha foram: (1) que a escola oferecesse Educação Infantil, (2) que fosse pública e municipal.

As escolas pesquisadas atendem a Educação Infantil no turno matutino e nos níveis escolares (Educação Infantil de 4 anos e Educação Infantil de 5 anos). Duas das escolas participantes atendem alunos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as outras cinco, além da Educação Infantil, oferecem Ensino Fundamental e EJA. A quantidade de alunos varia de uma escola para outra, atendem entre 18 a 24 alunos por sala.

A pesquisa teve como sujeitos de análise sete (07) professores de Educação Infantil, do quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Município de Crateús, na situação de efetivo ou contrato temporário. Inicialmente, pensou-se em observar a formação do professor para a Educação Infantil, em atendimento ao que é estabelecido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas ao constatarmos que isso nem sempre é recorrente, decidimos não considerar este critério para seleção dos participantes e substituímos pela exigência de estar na sala de aula de Educação Infantil há mais de dois anos.

Deste ponto em diante iremos mencionar estes sujeitos por códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, visto que as identidades dos pesquisados devem ser preservadas e que todas as respostas serão utilizadas de modo exclusivo, para fins de pesquisa e análise. Quanto à formação dos sujeitos pesquisados se estruturou da seguinte forma:

Quadro 1 – Formação dos Professores

Professor	Formação inicial	Instituição	Pós-graduação
P1	Licenciatura em História e Geografia	IVA	não
P2	Licenciatura em História	UECE	Educação Especial
P3	Não Ensino Médio Normal	Regina Pácis	Não
P4	Educação Física	UVA	Educação Física e Saúde na Família
P5	Licenciatura em Biologia	UVA	Biologia – em andamento
P6	Licenciatura em Pedagogia	UECE	Educação Especial
P7	Licenciatura em História e Geografia	IVA	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A análise das respostas apresentadas acima indica que a formação inicial que os pesquisados apresentaram no questionário não corresponde à formação exigida para ensinar na modalidade da Educação Infantil, isto porque são licenciaturas específicas que dão direitos aos educadores de lecionarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dentre os pesquisados existe um sujeito que possui a formação em Pedagogia, adequada para lecionar nas salas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois se for observado o que relata o Estatuto do Magistério do Município de Crateús/2002, em seu artigo 45, não há especificação do tipo de formação docente para ensinar nesta modalidade de ensino.

A formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidade e Instituto Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na normalidade normal (CRATEÚS, 2002, p. 33).

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino que hoje é reconhecida como a base sustentável para a educação formal, ou seja, é natural e imprescindível que ao lecionar nesta modalidade de ensino o educador esteja preparado para atuar com um mínimo de compreensão e de procedimentos essenciais para o desenvolvimento desses educandos. Por isso que é importante à formação inicial da área de atuação, bem como uma formação continuada que facilita o desenvolvimento metodológico em sala de aula, para que tudo que for trabalhado haja uma clareza teórica frente à prática estabelecida.

Buscamos saber dos anos de experiência dos docentes pesquisados na área de atuação e quanto tempo iniciaram a carreira no magistério, mesmo sendo em outra modalidade de ensino, daí chegou-se a seguinte conclusão:

Quadro 2 – Tempo de atuação dos Professores

Professor	Tempo de atuação	
	Educação infantil	Magistério
P1	05 anos	21 anos
P2	10 anos	10 anos
P3	04 anos	04 anos
P4	06 anos	06 anos
P5	05 anos	05 anos
P6	03 anos	03 anos
P7	06 anos	06 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

O quadro revela que a maioria dos pesquisados (cerca de 6 professores) iniciaram sua carreira no magistério na Educação Infantil e somente um sujeito (P2) tem 21 anos de carreira no Magistério, tendo atuado em outras modalidades de ensino.

Ainda buscamos saber quantos anos estes professores lecionam na escola atual, ficando da seguinte forma: P1: 16 anos, P2: 05 anos, P3: 3 anos e 6 meses; P4: 04 anos, P5: 02 anos, P6: 04 anos e P7: 04 anos. Isto mostra que há um bom entrosamento deste profissional com a comunidade escolar, característica que pode facilitar o desenvolvimento de atividades e a autonomia para apresentar um trabalho diferenciado.

Art. 42. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (CRATEÚS, 2002, p. 32).

A partir destas informações buscamos reconhecer nesta etapa a prática dos professores pesquisados ao utilizar as cantigas de roda nas salas de Educação Infantil e buscou-se saber se na escola que ensinam há momentos para “a cantiga de roda”. Com isso obtivemos as seguintes respostas:

P1: “*sim, mais só de vez em quando*”; P2: “*sim, mais de vez em quando*”; P3: “*sim, todos os dias*”; P4: “*sim, todos os dias*”; P5: “*sim, todos os dias*”; P6: *sim, de vez em quando, e*; P7: “*sim, todos os dias*”.

Observando o lado positivo das respostas contidas correspondem que existe a prática nas salas de Educação Infantil, mesmo que de forma esporádica, possibilitando que a criança tenha um contato direto com a música, como é

explanado no RCNEI, sendo capaz de explorar habilidades e capacidades específicas de quando se trabalha música como forma metodológica.

Em seguida, procurou-se conhecer na prática em que momento a cantiga de roda é utilizada na sala de aula, ficando explícitas as seguintes respostas: tanto o P1 quanto o P2 e o P5 relatam que ocorre este momento na hora da recreação das crianças; o P3, o P4, o P6 e o P7 falam que estes momentos ocorrem no início da rotina, antes da roda de conversa. A falta de preparação dos educadores, em meio ao processo de ensinar com música, dificulta que estes utilizem a cantiga de roda como metodologia para outras aprendizagens que ampliam as capacidades dos alunos. Pode-se perceber que os educadores pesquisados visam à cantiga de roda somente para a função de animar as crianças em momentos específicos da aula, ou seja, não a explora de forma mais significativa e consciente que possibilite uma aprendizagem mais ampla sobre a metodologia apresentada.

Foi preciso conhecer como é feito o processo de seleção das cantigas de roda que são apresentadas no cotidiano de sala de aula e se apresentou da seguinte forma: P1 relatou que a cantiga de roda é escolhida dependendo da época do ano em que decorre a atividade; e os demais pesquisados, isto é, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 comenta que as cantigas de roda são selecionadas conforme lembramos na hora deles brincarem com as crianças. Diante das respostas, pode-se analisar que as escolhas das cantigas de rodas são feitas aleatoriamente, pelo menos em sua maioria, não havendo um trabalho sistemático e contínuo frente aos trabalhos com este tipo de música. Seguindo esta concepção, Barboza explica a importância destes profissionais quanto à seleção das canções no decorrer do ano letivo.

A pesquisa bibliográfica e fonográfica é um modo de ampliar o repertório do educador, tendo em vista a busca de novas fontes, garantindo que seus alunos tenham contato com uma grande variedade de gêneros e estilos. No entanto, deve-se tomar o cuidado de fazer a seleção prévia, pois com grande avanço do mercado fonográfico e do mercado editorial, foram produzidos e publicados trabalhos que não merecem sequer algum tipo de avaliação. A maior parte deste material, voltado para o público infantil, contém linguagem inadequada ou expressões com apelo sexual, totalmente inapropriadas para o uso com as crianças. Um repertório interessante e criativo, que contemple canções folclóricas, músicas regionais, música popular brasileira (compostas especificamente para crianças ou que sirvam para tal uso), canções de outros países e gravações atuais devem fazer parte do material de trabalho dos professores de música (BARBOZA, 2008, p. 11).

Após reconhecermos como foi feito o processo de seleção das cantigas de roda para serem apresentadas aos alunos de Educação Infantil, propõe-se aos pesquisados apresentarem quais espaços são realizados estas atividades na escola. Apesar de ter oportunizado aos pesquisados marcar mais de uma questão,

todos especificaram que esta dinâmica era realizada somente em sala de aula e, com isso, conseguiu-se chegar à conclusão que não existe um planejamento detalhado para que outros espaços da escola venham a ser utilizados para o uso desta metodologia, resumindo a sala de aula como espaço adequado a esta prática. Contudo o orientador criativo produz diversas situações e espaços que venham a estimular a criança a participar da experiência musical. Se o educador propuser somente um tipo de espaço, este momento se torna monótono e desproporcional ao que se objetiva, podemos perceber estas análises nos comentários de RCNEI:

O espaço no qual ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, no entanto, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma. O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros (BRASIL, 1998, p. 72).

Procurou-se conhecer a forma de como é organizada a atividade com cantigas e, por ser uma questão aberta, cada sujeito apresentou uma resposta, conforme se verifica a seguir:

“As atividades com cantigas de roda são realizadas na sala de aula, em círculos, e as crianças acham este momento muito prazeroso, bem como a própria professora” (P1); *“Este tipo de atividade é realizado na recreação ou na hora de ir para casa”* (P2); *“É feito a rodinha, e nesse momento acontece as cantigas de roda, algumas vezes é utilizado som, mais sempre eles cantam só (sem uso do som)”* (P3); *“As cadeiras são retiradas para melhor formar o círculo; algumas vezes é utilizado o som, mas também a maioria das vezes eles cantam sozinhos”* (P4); *“Deixam as crianças em círculos, todos em pé, para que possam fazer movimento conforme se pede a cantiga”* (P5); *“As crianças que se levantem, organiza as cadeiras em círculo e começa a desenvolver a atividade com os mesmos na forma de círculo”* (P6); *“Esta atividade é desenvolvida em círculo, na sala de aula, para momentos de descontração e animação”* (P7).

Esta dinâmica apresentada no questionário representa uma visão unilateral de como desenvolver esta atividade, isto é, o educador não procura desenvolver este tipo de atividades de forma variada, utilizando materiais diversos para ajudar na compreensão geral do objetivo de ensinar com música, além de usar somente um espaço da escola utiliza, a maioria das vezes, os mesmos procedimentos, dificultando a interação de todos no processo metodológico. Complementando esta informação, o RCNEI (1998, p. 70 e 71) propõe que os brinquedos musicais é algo a mais para favorecer no processo de desenvolvimento das atividades, visto que indica que os mesmos são “legítimas expressões da infância, que envolve o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta”.

Depois procuramos saber como são apresentadas as metodologias com cantigas de roda e se todas as crianças participam das atividades e por que isso ocorre. O P1, P2, P5 e P6 dizem que nem sempre todas as crianças participam desta metodologia, por que são tímidas (P2), não se acham motivadas pela atividade (P5) e o P1, P6 não quiseram dizer o porquê. O P3, P4 e P7 diz que todas as crianças participam na hora da atividade com cantigas de roda por que a metodologia utilizada estimula todos os participantes (P3), que as brincadeiras sempre incentivam e estimulam a socialização das crianças (P4) e que essa metodologia incentiva às crianças a participarem (P7).

Referentes às respostas negativas, ou seja, que nem todos os alunos participam destas atividades refere-se ao estímulo que os educadores dão no momento da atividade e para Pfitzenreuter (1999, p. 05) o educador “para estimular a criatividade, é necessário ser criativo, o que significa que, antes de estimular a criatividade na criança, o orientador deve ser criativo”. Levando em conta as respostas positivas, vimos que os pesquisados ao utilizar esta metodologia propõem uma dinâmica significativa, que estimula a criatividade das crianças ao escutar e cantar a cantiga de roda.

Buscou – se investigar a concepção dos sujeitos a respeito de quais aspectos do desenvolvimento da criança que podem ser estimulados com a cantiga de roda na Educação Infantil, propondo que haja uma justificativa diante das respostas dadas.

“Desenvolvimento afetivo, cultura – desenvolve a afetiva, isto é, o amor e carinho entre as crianças e a professora. O aspecto cultural, nossas raízes valorizando-as” (P1); *“Desenvolvimento cultural, motor – é de grande importância nas fases de desenvolvimento”* (P2); *“Desenvolvimento afetivo, cultural, cognitivo, motor, comportamental – é através da cantiga de roda que envolvemos todos esses aspectos”* (P3); *“Desenvolvimento afetivo, cultural, cognitivo, motor, comportamental – por que é através das brincadeiras que desenvolve todos estes aspectos”* (P4); *“Desenvolvimento afetivo, cultural cognitivo motor – por que as cantigas de roda são um ótimo instrumento para desenvolver estas habilidades”* (P2); *“Desenvolvimento cultural, cognitivo, motor e moral – por que essas habilidades requer uma metodologia diferenciada para que aconteça de fato”* (P6); *“Desenvolvimento afetivo, cultural, cognitivo, motor e comportamental -cantando é possível possibilitar inúmeras habilidades no processo de aprendizagem das crianças”* (P7).

Observando as respectivas respostas, pode-se perceber que os educadores conseguem reconhecer a importância de utilizar esta metodologia na sala de aula e conseguem perceber as possíveis habilidades que serão desenvolvidas no decorrer do processo metodológico. Sem dúvida, facilita conhecer diferentes meios e procedimentos adequados para desenvolver estas atividades aos alunos de forma significativa, buscando, a todo o momento, aprimorar a prática para obter bons resultados na aprendizagem dos educandos.

Em seguida perguntamos se os pesquisados acreditam que o trabalho com a “cantiga de roda” desenvolve o cognitivo da criança, propondo que estes justifiquem tais respostas. É bom enfatizar que todos concordam que trabalhar com “cantiga de roda” desenvolve o cognitivo das crianças e ampliam justificando que:

“Desenvolve sim o cognitivo e ao mesmo tempo enriquece a fala e contribui para o bom desenvolvimento do vocabulário das crianças” (P1); “É através do lúdico que a criança aprende” (P2); “Trabalhar com cantiga de roda ajuda no processo cognitivo, pois ocorre o processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento” (P3); “A metodologia ajuda a desenvolver a aprendizagem” (P4); “A música pode ser um instrumento de ampla característica pedagógica” (P5); “A cantiga de roda contribui para ampliar o aprendizado infantil” (P6); P7 diz que “desenvolve o cognitivo, mas não justificou sobre a resposta dada”.

Segundo o que foi observado, pode-se perceber que os educadores ao adequar esta metodologia no cotidiano escolar objetivam melhorar o processo cognitivo das crianças, pois reconhecem o lúdico como ferramenta importante para a prática pedagógica e percebem que este procedimento ajuda no processo de aprendizagem, facilitando a compreensão das informações repassadas de forma prazerosa.

A partir destas respostas positivas, de que consideram que as cantigas de roda desenvolvem o cognitivo das crianças, foi proposto que os sujeitos pudessem apresentar duas cantigas que contribuíssem para este desenvolvimento. Com isso, foram apresentadas as seguintes cantigas:

“Pezinho e cai, cai balão” (P1); “carneirinho e o peão entrou na roda” (P2); “marcha soldado e ciranda, cirandinha” (P3); “ciranda, cirandinha e marcha soldado” (P4); “três cavaleiros e ciranda, cirandinha” (P5); “Pirulito que bate bate e capelinha de melão” (P6); “nesta rua e pezinho” (P2).

Em seguida, buscou-se saber se ao utilizar a metodologia da cantiga de roda, é possível haver um resgate de valores e princípios comportamentais e atitudinais. Além da resposta fechada, foi proposto que justificasse a resposta e ao mesmo tempo citasse duas cantigas que contribuíssem para isso. No entanto, as respostas se estruturam da seguinte forma:

Quadro 3 – Justificativa para o uso das cantigas de roda

Sujeitos	Resposta fechada	JUSTIFICATIVA	CANTIGAS DE RODA
P1	Sim	Comportamentais contribui para o comportamento, para as mesmas concentrarem e ficarem mais calmas.	Carneirinho, carneirão A noite estar tão linda
P2	Sim	As cantigas de roda são de grande importância no resgate dos costumes e valores das famílias.	Ciranda, cirandinha Terezinha de Jesus
P3	Sim	Ela resgata a cultura dos nossos povos, respeita as ideias dos colegas, partilha o conhecimento adquirido.	A batata diz que tem Pirulito que bate-bate
P4	Sim	Por que estamos trabalhando cultura, respeito; brincar é algo histórico e tem um valor enorme.	A batata diz que tem Pirulito que bate-bate.
P5	Sim	São várias cantigas de roda que ajudam no resgate de valores e princípios, mais preciso fazer uma seleção antecipada.	Dona aranha Atirei o pau no gato
P6	Sim	Este resgate acontece pelo fato de ser um tipo de música que nasce da cultura de um povo.	Atirei o pau no gato Terezinha de Jesus
P7	Sim	A cantiga de roda é uma metodologia reconhecida pelo resgate cultural de um povo.	Dona aranha Pirulito que bate-bate.

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

As respostas apresentadas acima representam que todos os pesquisados reconhecem este resgate cultural, bem como os princípios de comportamentos e atitudes que estão inseridas nas cantigas de roda. Só que no decorrer da pesquisa mostram-se despreparados para trabalhar com esta metodologia. No entanto, falta preparação para saber como explorar este procedimento metodológico objetivando obter benefícios na aprendizagem das crianças, pois mesmo que utilizadas em sala de aula, nem sempre as cantigas de rodas são exploradas como se deve devido à falta de conhecimento dos educadores no que diz respeito ao modo correto e coerente para transformar esta atividade em uma metodologia positiva para o processo de aprendizagem das crianças.

Em seguida, foi apresentada uma pergunta para que os mesmos deem a opinião se consideram que os educadores estão preparados para trabalhar com essa metodologia na sala de Educação Infantil. E a maioria (07 sujeitos) considera que nem sempre estão preparados, dentre estes estão P1, P3, P4, P5, P6, P7. A resposta do P2 considera que os professores estão preparados para desenvolver esta metodologia em sala de aula. Para complementar estas respostas, buscou-se pedir a justificativa da opinião dos sujeitos em pesquisa, ficando da seguinte forma:

“Nem sempre estão preparados por que a Secretaria de Educação não ministra cursos para utilizarem esta metodologia” (P1); “os educadores estão preparados para trabalhar com esta metodologia, visto que apesar não possuir a formação, todos os professores que lecionam nestas turmas requer muita disposição e paciência e tem que dar importância as brincadeiras” (P2); “nem sempre estão preparados por que nem todos querem ter trabalho e essa metodologia (o brincar) envolve mesmo as crianças e é muito importante este momento de integração” (P3); “nem sempre estão preparados por que há muitos professores que não conseguem passar a verdadeira mensagem da importância da cantiga de roda” (P4); “falta de preparação dos professores” (P5); “nasce da não formação inicial e continuada” (P6); “falta de preparação dos educadores” (P7).

Diante destes questionamentos, pode-se perceber que a falta de preparação dos educadores se caracteriza como um ponto negativo para que haja um bom trabalho para o desenvolvimento desta metodologia. É importante que o educador na educação infantil desenvolva qualquer atividade reconhecendo o seu valor diante das potencialidades exigidas para o desenvolvimento de cada criança.

Praticar procedimentos metodológicos diversos em sala de aula é uma maneira de contribuir positivamente para o aprendizado do aluno. No entanto, é preciso que o educador conheça claramente as habilidades que o método pode desenvolver na aprendizagem, sem que o proporcione “às cegas”, sem as informações necessárias para a adaptação deste no processo de ensino. É bom enfatizar que todo educador é pesquisador de sua prática pedagógica, por isso, por conta de fazer um trabalho significativo e próspero é preciso que tenha disposição de estudar diferentes teorias que ajude no melhoramento da sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-nos nas informações apresentadas, concluímos que a Educação Infantil diante dos estudos apresentados, deve ser um nível em que não se pode cometer muitos “erros” frente ao seu desenvolvimento. Contudo, o profissional que deve lecionar deve reconhecer todos ou quase todos os objetivos que devem ser alcançados no decorrer do processo de desenvolvimento da criança, visto que obtendo “erros” nesta fase, é possível que estes malefícios se decorram durante todo o processo de escolaridade da criança. É importante uma formação inicial adequada para este profissional, bem como favorecer uma formação continuada para que a sua prática se torne mais produtiva e adequada ao que hoje se espera desenvolver na educação infantil.

Ao utilizar as cantigas de roda nas metodologias de Educação Infantil, além de ser um trabalho diferenciado, faz parte dos conteúdos musicais que devem ser adaptados às habilidades das crianças e, o educador, deve estar preparado para começar a perceber uma visão diferenciada sobre as canções, suas intencionalidades, bem como estar preparado para trabalhá-las de forma mais significativa.

Conhecemos a prática dos professores e vimos que não há organização de espaço, nem prática de organização de repertório, tampouco adequação da prática com cantiga de roda nos conteúdos escolares. Sem essa organização não é possível conhecer os diferentes objetivos que a música/canções proporciona nesta época da escolaridade. Sem o conhecimento, o professor não consegue promover atividades adequadas que facilitem o processo de aprendizagem das crianças.

Concluimos afirmando que embora os educadores não possuam a formação adequada para lecionar nas salas de Educação Infantil, é inviável ficar acomodado e não procurar estudar a sua própria prática, haja vista que o educador deve sempre se autoavaliar visando reconhecer suas limitações e buscar alternativas viáveis para melhorar sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Valeria Cristina Mofati Moraes. **O Papel das Canções na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, editado em 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/valeriabarboza.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1 e 3v.: Il. 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas de formação integral da criança. Petrópolis: RJ, 2003.

CRATEÚS. **Estatuto do Magistério**. Plano de Cargos e Remuneração (2002). Lei Nº 486/02 de 31 de janeiro de 2002, que define o sistema de Ensino do Município de Crateús, estabelece o Estatuto dos profissionais do Magistério Municipal e dá outras providências. 2002.

LOUREIRO, Alice Maria Almeida. **O ensino da música na Escola Fundamental**. Campinas.SP: Papyrus, 2003.

PFUTZENREUTER, Patrícia de Amaral. Experiências Musicais: aprendizagens de canções ajuda a desenvolver o processo criativo. **Revista do Professor**, Porto Alegre, Julho/Setembro, 1999.

UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

Isabel Cristina Oliveira Lopes Nocrato¹

DOI: 10.29327/5318157.1-3

INTRODUÇÃO

Os primórdios da leitura e escrita revelam que o surgimento destas provocou na humanidade um fator de grande revolução o qual causou o surgimento da comunicação como elemento primordial para o ser humano. Ao longo dos séculos, a leitura e a escrita passaram por transformações advindas de pequenas placas de argila às mais requintadas páginas do meio eletrônico. Hoje, trazendo estas práticas para a sala de aula, requer formas de como trabalhar essas modalidades e como conquistar nossos alunos a ter interesse e gosto pela leitura. Como sabemos, há diversas formas de se trabalhar estes modelos, dos quais os principais personagens envolvidos neste processo de ensino aprendizagem são os professores e alunos.

Para a realização deste trabalho foram realizadas as seguintes perguntas: As leituras realizadas em sala de aula estão sendo feitas por prazer ou obrigação? As estratégias de leitura na sala de aula chamam a atenção do aluno? Há uma real interação do aluno com a leitura?

Este texto foi desenvolvido a partir das vivências em sala de aula nas turmas dos anos finais da Escola de Ensino Fundamental Leonice Alcântara Brasileiro, situado no município de São Gonçalo do Amarante, Ceará.

Ao falarmos em leitura na sala de aula, a primeira coisa que nos vem à mente é que seja uma aula interativa onde os alunos possam ler por prazer em troca de uma verdadeira viagem pelo mundo da imaginação. Mas, não é bem isso que acontece na realidade. O que vemos é o total desestímulo por parte dos alunos frente ao ato de ler. Para a Professora Maria Vilani Soares, quando se fala em ler, geralmente a reação dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental costuma ser de repúdio e descaso.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Graduada em Letras Português. Professora da Educação Básica. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2927114041897092> E-mail: nocratoisabel@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9167-8244>.

Isso ocorre porque os alunos já estão acostumados a ler para adquirir pontuação ou simplesmente pelo fato de preencher os diagnósticos de leitura realizados bimestralmente nas escolas públicas.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é mostrar como os alunos se de-frota-m com a leitura em sala de aula e quais estratégias os professores utilizam mediante a isso.

Para a realização deste artigo utilizou-se como recurso metodológico, a análise de materiais de artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

DESENVOLVIMENTO

A leitura é um hábito de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, sem ela mal ouvimos e mal falamos. Na sala de aula são muitos os argumentos que ouvimos por parte dos alunos a respeito da leitura. Em relação às observações feitas em sala de aula, o aluno põe diversas barreiras para não ler um livro. Uns dizem que tem preguiça, outros dizem que o livro é muito volumoso, há os que não têm o devido hábito de leitura e simplesmente há os que dizem que não gostam de ler, o que torna o momento desprazeroso no ambiente escolar diante de afirmações.

Ao que parece, mediante uma proposta de leitura é que este é um momento de grande sofrimento aos discentes, e isso é vivenciado de uma forma geral no contexto escolar.

Segundo Rampelotto; Gizéria, isso acontece porque ela foi aplicada de um modo incorreto desde as séries iniciais.

As escolas usaram excessivamente os livros didáticos, em que o texto era apenas um grupo de componentes gramaticais, os quais foram trabalhados separadamente, de forma desconexa, ou seja, retirou-se a mensagem do texto por meio da assimilação e da compreensão de cada palavra, uma por uma (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017, p. 4).

Em observações feitas em sala de aula, o aluno reclama quando o professor propõe a leitura de um livro mesmo que esta leitura seja atrativa. Neste sentido, o que se observa é que o aluno não está preocupado em ser um leitor e muito menos ser um leitor crítico diante das práticas leitoras. No âmbito da interpretação textual, os discentes ainda deixam muito a desejar quanto à leitura com interpretação. É um momento em que o professor percebe que o conhecimento de mundo do aluno ainda está muito restrito em relação a um determinado tema envolvendo leitura.

Com isso, percebemos que aprender a ler significa compreender o que está escrito nas entrelinhas da nossa prática leitora e a partir daí o aluno consegue captar o que foi transmitido pelo docente. É um simples aprendizado que vai

fazer com que possamos entender o mundo por um outro ângulo, com novas ideias e com uma nova criticidade diante do entendimento em relação ao que se compreende mediante a esta nova leitura de mundo.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe, sobre a língua, características do gênero, do portador do sistema da escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 53).

No entanto, a leitura só é obtida com sucesso quando o leitor interage com o autor, quando há um entrosamento de opiniões. Para isso, será necessário que o leitor tenha um conhecimento de mundo para uma melhor compreensão das ideias.

Diante de todos esses contextos expostos, há outras posições que também fazem com que os alunos não tenham gosto pela leitura: É o que chamamos de contexto familiar. O gosto pela leitura começa ainda na infância e nesta fase, a família é a principal responsável pelo incentivo da leitura, mas na realidade na maioria dos casos não é o que acontece.

O gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos que são proporcionados à criança desde muito cedo. O contexto familiar é de grande importância. Quando a criança cresce no meio de livros e vê, a sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor não se dá através de produtos, e sim, de estímulos (NASCIMENTO; BARBOSA, 2006, p. 1).

Diante desta afirmação podemos entender que é muito importante o estímulo da leitura ainda no ventre da mãe, uma vez que, além de divertir e ampliar horizontes, a leitura estimula o desenvolvimento e o raciocínio da criança. Por assim dizer, o laço afetivo desenvolvido ainda no ventre, a criança pode internalizar a valorização da leitura, o que carrega como hábito durante toda a vida acadêmica e que possivelmente, poderá ser passado de geração em geração.

Após o nascimento esse hábito da leitura não pode ser negligenciado, tem que incentivar mais ainda o gosto pela leitura, pois embora a criança ainda não saiba ler, ela serve de estímulo para já ir internalizando o conhecimento do mundo a sua volta.

Outro fator que também causa desestímulo de leitura é a precariedade de muitas escolas que não têm opções de livros paradidáticos para os alunos, muitas vezes os discentes são obrigados a lerem os livros várias vezes por falta de opção de novas edições nas escolas.

Dessa forma, os alunos não se sentem estimulados para a busca de novos conhecimentos, novas imaginações e conseqüentemente novos rumos que possam gerar o autodesenvolvimento de um senso crítico mais aprimorado. Ao lado

disso, segue a mesma linha de raciocínio em relação à escrita, pois a partir da leitura o aluno consegue desenvolver uma redação de forma significativa e com mais propriedade.

COMO OS ALUNOS ENFRENTAM A LEITURA EM SALA DE AULA

Partindo desse pressuposto, o que vemos são alunos indiferentes em relação a um momento de leitura que muitas vezes procuramos fazer em sala de aula. Esse momento seria proveitoso se não houvesse o desânimo frente à leitura. Na nossa concepção de professor, este momento seria ideal para pôr em prática a criatividade adquirida através da leitura e aprendizagem, porém, o que detectamos na maioria das vezes não é o que imaginamos e nem o que planejamos, o que encontramos na verdade é uma vasta camada de alunos desatentos, e sem curiosidade para a descoberta da leitura. Outro fator bastante visível, nos momentos de leitura, é a falta de compreensão leitora por parte dos alunos, isso acarreta no desempenho da leitura, deixando-os inquietos e com dificuldade de concentração.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LOJOLO, 1993, p. 59).

Diante dessa afirmativa o que vemos são alunos sem o domínio de inferir textos, de atribuir um significado ao que se leu. Ao perguntar sobre a compreensão de algum texto ou livro, muitos alunos irão responder que não sabem o que leram. Geralmente a resposta vem com expressões como: *“sei lá”*, *“não entendi nada”*. Não obstante, expressões como estas também nos desmotivam e isso causa impactos no nosso fazer pedagógico, pois o que seria um momento de aprendizagem pode se tornar em um momento de fracasso. No âmbito estrutural da escola, outro fator que os alunos enfrentam na sala de aula em relação à leitura, é o acervo, o que na maioria das vezes estão desatualizados e que não são considerados mais como atrativos para os alunos, ainda no que diz respeito a isso, há os gêneros textuais com contextos que não condiz com o perfil do nosso alunado, uma vez que estes estão submerso no mundo da internet, dos jogos e da música (maioria classificada como funk).

Diante dessa realidade não podemos pôr a culpa somente no corpo docente, a escola em si, merece passar por um longo processo de adaptação para receber esse público leitor que é o principal personagem da aprendizagem. Para que isso aconteça, mudanças precisam ser feitas na biblioteca e na sala de leitura, pois a precariedade desses espaços reflete diretamente na sala de aula. O

reflexo disso é percebido quando nós professores sentimos a necessidade de levar os alunos para uma aula diferenciada na biblioteca ou sala de leitura e estas não nos proporcionam o básico que são espaço adequado e amplo, ventilação adequada, mobílias (mesas e cadeiras) e ou até mesmo organização do acervo.

Diante disso, pela ineficiência desses espaços, as leituras são realizadas em salas de aula de forma não tão adequada como deveriam ser, pois os espaços na maioria das vezes requerem mais ludicidade para a prática de leitura.

E em consequência disso, devido à precariedade dos espaços de leitura, os professores se resumem em leituras de rotinas que muitas vezes são retiradas do livro didático com a finalidade de trabalhar a compreensão textual.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

É de conhecimento de muitos profissionais da educação que a leitura em sala de aula resulta em um processo bastante reducionista, onde o profissional se limita a somente um tipo de metodologia seja ela oral ou escrita. Os professores em sala de aula devem trabalhar diferentes meios de estratégias de leitura em todas as disciplinas. Porém, muitas vezes essa responsabilidade fica a cargo somente do professor de português.

Há profissionais de outras disciplinas que argumentam que os alunos não gostam de ler, mas não se atentam sobre a forma como essa leitura é desenvolvida na sala de aula. Os gêneros textuais são uma ótima estratégia de leitura e devem ser aplicados em todas as disciplinas. Assim sendo, cabe ao professor pensar numa forma de planejamento onde podem introduzir os gêneros textuais as quais serão abordados todos os conteúdos em suas respectivas disciplinas.

Dentre as estratégias de leitura que professores podem ensinar está focar a atenção dos alunos nas idéias principais; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-lo a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; professores podem questionar e designar feedback para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas; podem treinar os alunos a usarem essas estratégias e técnicas de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos verbais e de escrita com os alunos que apresentam baixa compreensão; pode-se fazer questões aos alunos para ajudar a reconhecer a contradição entre o que ele realmente conhece e o que ele pensou conhecer, mas não conhece; além de considerarem a variedade dos textos estruturados na preparação dos textos para alunos e plano de aula (CANTALICE, 2010).

Considerando estas estratégias como forma de aprender o que se leu, o momento de leitura pode se tornar mais proveitoso, os alunos mais incentivados e atentos. E assim, o resultado é a obtenção de um de um sucesso eficaz tanto para os alunos quanto para os professores.

Seguindo o raciocínio de Cantalice, há quatro etapas para se alcançar um modelo de instrução de leitura são eles: O quê? Por quê? Como? Quando?

Segunda a Autora, O quê - o professor informa os tipos de estratégia de leitura que podem ser usadas. Por quê - o professor diz ao aluno porque a estratégia de compreensão é importante e como a aquisição pode ajudar a tornar-se um leitor melhor. Como - envolve a instrução direta da estratégia. Ela pode envolver explanação verbal, modelo ou pensar em voz alta. Quando - envolve a comunicação de quando a estratégia deve ser usada ou não, e como evoluir e corrigir seu uso.

Seguindo estes modelos, a compreensão leitora é facilitada no momento de leitura, pois é neste momento que os alunos terão uma maior clareza sobre algum livro ou texto. Diante disso, o professor traça nortes para que uma leitura seja realizada com mais aproveitamento e assim a comunicação entre professor e aluno seja satisfatória.

Quanto à segunda instrução, a qual se refere à importância da compreensão, é necessário que haja inferências por parte do leitor acerca da leitura desenvolvida. Para Isabel Solé 1998, as estratégias de leitura ocorrem o tempo todo, mesmo sem o contato entre escritor, obra produzida e leitor. No momento em que o professor abre espaço para que os alunos opinem, comentem, levantem hipóteses, façam considerações, ele está desenvolvendo uma ou mais estratégia de leitura. É neste momento que há interação entre professor-aluno, onde se desenvolve um trabalho coerente, onde o profissional está propondo desafios aos discentes e ao mesmo tempo solucioná-los.

Em outro momento Isabel Solé (1998), afirma que a escolha dos textos a serem lidos são os que proporcionam inúmeras interpretações e, a partir deles, se têm a construção de novos sentidos, significados, bem como identificar a presença de outros textos dentro do texto estudado. Diante desta afirmação isto é possível quando o aluno tem o hábito da leitura, quando este tem um leque bastante aguçado a diferentes gêneros textuais.

Ainda, segundo Isabel Solé (1998), é importante que o professor tenha consciência sobre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas nas diferentes fases da vida acadêmica. Desse modo, não poderá utilizar textos do Ensino Médio com alunos que ainda estão no Fundamental ou utilizar textos do Fundamental com alunos das séries iniciais. O professor precisa estar atento ao trabalho e às estratégias de leitura.

Em consonância com as estratégias de leitura há também a intertextualidade a qual a leitura é oferecida de forma dinâmica e cheia de informações que trazem objetivos a serem alcançados com coerência e objetividade.

No que tange à terceira estratégia (como) é importante que o professor leve em consideração a capacidade cognitiva do aluno, onde este vai compreender

as instruções que o professor almeja alcançar com a compreensão do educando.

Outro instrumento utilizado é o (Quando) que é de fundamental importância saber quando o professor deve utilizar em sala de aula e assim identificar a evolução do aluno.

Por esta afirmação percebemos que muitas vezes somos bombardeados por informações visuais que buscam a qualquer preço que nossa visão selecione o melhor que nos convém, deixando de lado o que realmente interessa. Em se tratando de prática leitora, as imagens consideradas como narrativas do mundo podem ser uma ótima estratégia para que o aluno trabalhe a criatividade e as inferências em relação às informações que os rodeiam, sejam elas na linguagem verbal, não verbal ou mista. Como nossos discentes hoje tem uma forma de pensar muito diversificada e acelerada, a linguagem não verbal é tida como a mais aceita no universo escolar, pois estas lhes proporcionam rapidez e praticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto acima conclui-se que este trabalho não deve parar de ser estudado, pois como sabemos, a leitura é uma prática que tem que ser desenvolvida em sala de aula sem ser cansativa ou algo desinteressante. Deve-se investir em um ambiente agradável de leitura onde o aluno possa ler por diversão e não por obrigação.

Cabe também diante desta problematização, a participação dos professores, porém, para que isso seja possível, serão necessários suportes reais para a concretização do fazer pedagógico, com isso, a prática de leitura se torna atraente e significativa para os alunos. Em meio a isso, como podemos perceber no que foi exposto acima, o espaço educacional precisa passar por um processo de inovação nos acervos.

Ao considerar o contexto familiar e cultural, o docente deve levar em consideração pressupostos do que os estudantes já sabem. Embora em casa estes alunos não tenham o hábito ou o incentivo pela leitura, cabe à comunidade escolar desenvolver estratégias que possam trazer o aluno para o hábito da leitura. E que esta leitura não seja desenvolvida como uma obrigação e sim como um momento de descobertas e descontração.

Em suma, somente haverá uma formação de leitores em nossa sociedade quando houver uma ampla participação da família e da escola na construção de leitores que leem por prazer. Cabe ressaltar também, que para que esta construção seja concretizada, será necessário haver um alinhamento com o perfil do aluno ao que se lê, pois como foi abordado nosso alunado está vivendo formas de pensar bem acelerado e cabe a comunidade escolar compreender este público a quem se destina. Assim sendo, o resultado disso é um fortalecimento na

aprendizagem e principalmente no gosto pela leitura, onde formaremos leitores que inferem, questionam, criam e conduzem novas discussões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 41.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. p. 53, Brasília: MEC, 2001.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 105–106, jun. 2004.

LAJOLO, Marisa. DO MUNDO DA LEITURA PARA A LEITURA DO MUNDO. **Educação em Ação**. São Paulo: Ática, p. 59, 1993.

LUDVIG, Rita de Cassia. ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR. **Cadernos PDE**, Curitiba, v.1, n.p., 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_artigo_rita_de_cassia_ludvig.pdf Acesso em: 01 set. 2023.

MALACARNE, Juliana. A IMPORTÂNCIA DE LER PARA O BEBÊ DESDE A BARRIGA. **Revista Crescer**, 2015. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Os-primeiros-1000-dias-do-seu-filho/noticia/2015/11/importancia-de-ler-para-o-bebe-desde-barriga.html> Acesso em: 10 set. 2013.

OLIVEIRA, Márcia Regina Selle. “A Importância da Leitura na Vida do Ser Humano”. **Só Pedagogia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2023. 2017. Disponível em <http://pedagogia.com.br/artigos/importancialeitura/> Acesso em: 10 set. 2023.

QUATRO ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A LEITURA. Centro de Referências em Educação Integral. Tradução: Thais Paiva. 2017. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/metodologias/quatro-estrategias-de-ensino-para-promover-a-leitura/>. Acesso em: 08 set. 2023.

RAMPELOTTO, Helena de Paula; GIZÉRIA, KÁTIA. As dificuldades na formação do hábito de leitura em alunos do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. pp 51-66, Maio de 2017.

SANTOS, Luziana Salustiano de Araújo. **Prática de Leitura em Sala de Aula**. Guarabira. UEPB, 2014. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia-PARFOR) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2014.

SOARES, Maria Vilani. Por que nossos alunos não gostam de ler? **Revista de Educação Pública**, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

“GOL DE MÃO”: APRENDENDO HANDEBOL NA ESCOLA

Romário Matias Alves¹

Madson Fernandes de Melo Júnior²

DOI: 10.29327/5318157.1-4

INTRODUÇÃO

O handebol é um esporte em ascensão no Brasil que tem encontrado nas escolas um ambiente propício para que crianças e jovens tenham seu primeiro contato com a modalidade (KRAHENBUHL *et al.*, 2018). Essa tradição no contexto escolar também é observada nos documentos oficiais que orientam a organização curricular da Educação Física nas escolas brasileiras, nos quais o handebol é um conteúdo previsto (BARROSO, 2015; BRASIL, 1997; BRASIL, 2018).

Na escola, é fundamental resgatar e fortalecer os valores que priorizam o coletivo em detrimento do individual, promovendo o compromisso com a solidariedade e o respeito humano. É essencial que os alunos compreendam que o jogo é feito “a dois”, reconhecendo a diferença entre jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário (CASTELANNI FILHO *et al.*, 2014).

Portanto, ao resgatar e promover os valores do coletivo, da solidariedade e do respeito humano por meio da prática do handebol, a escola está contribuindo para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o esporte, mas também para se tornarem cidadãos mais conscientes, colaborativos e éticos.

Por ser um esporte dinâmico, o handebol exige dos praticantes habilidades físicas como resistência, coordenação motora, força, agilidade e velocidade. Além de promover o desenvolvimento físico e social dos alunos (TRICHÊS; TRICHÊS, 2010), a prática do handebol pode ser enriquecida ao incorporar conceitos matemáticos. A matemática desempenha um papel fundamental na

1 Especialista em Gestão, Organização e Planejamento Escolar. Licenciado em Educação Física. Licenciado em Pedagogia. Professor de Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0419054831985924> E-mail: romariomathias15@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0001-0659-284X>.

2 Mestre em Energia e Ambiente. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. Graduado em Engenharia de Produção. Licenciado em Matemática. Professor da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994582873797530> E-mail: madsonj-junior@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-1591-6562>.

análise e interpretação de dados, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos resultados obtidos.

A junção da prática do handebol com a análise estatística dos resultados ofereceu uma perspectiva multidisciplinar, destacando a importância da matemática no esporte. Os alunos puderam vivenciar na prática como a matemática pode ser aplicada em situações reais, como a interpretação de dados físicos e a análise de desempenho esportivo. Além disso, a prática contribuiu para a promoção de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisões embasadas em dados.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina Eletiva, que teve por tema: *Gol de Mão: aprendendo handebol na escola*, ocorreu no período de 24/02/2023 a 23/06/2023, com 38 estudantes do segundo ciclo (8º e 9º ano), da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Prisco Bezerra, situada no bairro Conjunto Ceará, Distrito de Educação 3, do município de Fortaleza, Ceará.

O objetivo da disciplina eletiva foi disseminar o Handebol escolar associando a prática de testes físicos como uma atividade complementar às aulas, aliando a prática esportiva com análise matemático-estatística dos resultados.

No planejamento da disciplina foram especificados os conteúdos que seriam abordados. Na área da educação física foram propostas atividades que pudessem auxiliar os estudantes no processo de melhora de capacidades físicas. Para isso, a princípio, foi realizada uma série de testes físicos a fim de identificar os níveis dos estudantes quanto ao desenvolvimento das capacidades físicas essenciais no handebol. Com os resultados, foram observados os déficits e, a partir disso, elaborados exercícios que fossem pertinentes também à melhora da performance no handebol.

Essas habilidades são importantes não somente para a modalidade esportiva em si, mas também na vida e nas atividades cotidianas dos estudantes.

Além disso, os estudantes puderam entender de forma mais aprofundada como funcionam os sistemas táticos, regras, fundamentos e técnicas do handebol por meio de exercícios educativos práticos e teóricos.

Com isso, os estudantes puderam aliar os conhecimentos teóricos adquiridos às técnicas aprendidas nas aulas e, dessa forma, conseguir pôr em prática o jogo do handebol.

Para o foco da matemática foram definidos os testes físicos que abrangessem diferentes aspectos físicos relevantes para a prática do handebol: peso, altura, força, agilidade e resistência. Após a realização dos testes, os dados foram coletados e organizados, dando origem a uma série de informações quantitativas.

A análise estatística dos dados coletados foi realizada por meio de cálculos de médias, porcentagens e criação de gráficos. Essa abordagem permitiu que os alunos visualizassem de forma clara e objetiva os resultados obtidos, identificando tendências, padrões e possíveis áreas de melhoria. Além disso, a interpretação dos gráficos e a compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos estimularam o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos.

A prática de testes físicos e análise estatística no contexto do handebol foi conduzida por meio de uma abordagem participativa e vivencial, visando envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem. A metodologia adotada consistiu nas seguintes etapas:

1. Apresentação: No feirão das eletivas (dia em que são apresentadas as disciplinas eletivas do semestre para a escolha dos estudantes), foi relatado a todos os estudantes do Ciclo 2 (8º e 9º ano) como se daria a prática das atividades de Handebol, a aplicação de testes físicos para avaliar o desempenho dos alunos e a abordagem matemática e análise estatística.
2. Aula inaugural: Nessa aula, os estudantes puderam conhecer técnicas, regras gerais, histórico e curiosidades acerca do handebol no Brasil e no mundo. Esse momento se deu por meio de metodologias ativas, onde os próprios estudantes faziam as pesquisas, apresentavam seus resultados e esclareciam as dúvidas com os professores que mediarão esse processo de aprendizagem.
3. Testes físicos: Os alunos foram submetidos a uma bateria de testes físicos que envolveram aferições de peso, altura, força, agilidade e resistência. Esses testes foram realizados de acordo com protocolos padronizados e com orientação do profissional de Educação Física.
4. Coleta de dados: Após a realização dos testes físicos, os dados obtidos foram coletados e registrados, incluindo informações como sexo, idade, data de nascimento, turma, peso, altura, índice de massa corporal (IMC), medidas da cintura e quadril, relação cintura-quadril, impulsão, força, mobilidade de ombro, agachamento, agilidade e abdominal.
5. Análise estatística: Utilizando as informações coletadas, foram realizados cálculos estatísticos, como médias e porcentagens, para analisar os resultados obtidos pelos alunos. Essa análise estatística foi feita com o uso da calculadora.
6. Gráficos e interpretação dos resultados: Os dados coletados foram organizados e representados graficamente, permitindo uma visualização mais clara e compreensível dos resultados. Os estudantes foram orientados a interpretar os gráficos e possíveis áreas de melhoria em relação aos testes físicos realizados.

7. Discussão e reflexão: Foram promovidos momentos de discussão em grupo, em que os estudantes puderam compartilhar suas percepções, reflexões e dúvidas sobre os resultados obtidos. Foi estimulada a troca de experiências e o debate sobre a importância da prática do handebol e da análise estatística no contexto esportivo.
8. Aula prática: Aqui os estudantes puderam colocar em prática os fundamentos técnicos aprendidos nos momentos de aula teórica, bem como os sistemas táticos, posições dos jogadores e regras. Além disso, foram feitos momentos de exercícios destinados a aperfeiçoar as capacidades físicas com algum déficit, de acordo com os resultados obtidos dos testes físicos.
9. Apresentação dos resultados.
10. Culminância: Momento denominado como “Show das Eletivas” em que os estudantes apresentam o produto obtido na disciplina. A apresentação foi organizada pelos próprios estudantes, com a mediação dos professores responsáveis e contou com um “quizz interativo” onde as perguntas eram baseadas em seus conhecimentos obtidos acerca do handebol. Além disso, houve também um momento prático, onde os estudantes demonstraram alguns tipos de passes e sistemas táticos da modalidade supracitada. Ao final, alguns estudantes deram seus relatos de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o esporte é um dos objetos de conhecimento da Educação Física na educação básica, em que o movimento corporal é o principal meio utilizado na construção do conhecimento, seja ele motor, cognitivo e/ou afetivo (CEARÁ, 2019).

A prática esportiva na infância e adolescência tem sido alvo de vários estudos nas áreas das ciências da motricidade humana, contribuindo em diferentes pesquisas sobre o crescimento físico, desenvolvimento e aprendizagem motora (SANTOS et al., 2015). Dentre os vários esportes, o handebol mostra-se capaz de influenciar o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes que têm contato com esse esporte na escola.

Essas habilidades motoras se apresentam na prática do handebol em inúmeros movimentos aos quais, no momento da sua realização, o estudante vai aperfeiçoando de forma contínua. Durante as práticas do Handebol o indivíduo realiza diferentes gestos dentre os quais, correr, lançar, arremessar, saltar, realizar tarefas com mudança de direção, de planos, em diferentes acelerações (KREBS *et al.*, 2010).

Assim, as práticas esportivas auxiliam no aprendizado motor de indivíduos que as praticam na fase escolar (período em que ocorre uma importante

fase de desenvolvimento motor). Nesse contexto o Handebol apresenta-se como uma ferramenta educacional capaz de proporcionar inúmeros conhecimentos teóricos sobre a cultura corporal do movimento, além de possibilitar um amplo desenvolvimento motor ao seu praticante.

Participaram dos testes físicos previstos um total de 28 estudantes. Desses, 17 eram meninos enquanto 11 eram meninas. O perfil médio de idade, peso, altura, IMC, cintura, quadril e impulsão do grupo de estudantes, das meninas e dos meninos avaliados estão descritos na Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil físico de atividades físicas aplicadas na eletiva

	Grupo	MeninAs	MeninOs
Média das Idades	13,28	13,27	13,29
Média do peso	55,14	54,47	56,01
Média de Altura	1,62	1,56	1,66
Média do IMC	21,03	22,23	20,26
Média da Cintura	69,82	65,91	72,35
Média do Quadril	89,68	88,91	90,18
Média da Impulsão	2,38	2,33	2,41

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Análises quantitativas e qualitativas desempenham um papel crucial na área de esportes, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho dos atletas. As análises quantitativas envolvem números obtidos a partir de testes, jogos e avaliações, permitindo que os avaliadores intervenham adequadamente e avaliem o desempenho individual de cada atleta. Por outro lado, as análises qualitativas, geralmente baseadas em imagens e vídeos, oferecem insights sobre comportamentos em campo, mudanças táticas e apoiam o desenvolvimento contínuo tanto do desempenho coletivo como individual, com o objetivo de alcançar melhorias e manter o nível exigido para competir (AUSLAND, 2023).

Como esporte em ascensão no Brasil, mostrou-se uma escolha acertada para a disciplina eletiva. Ao longo do período, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar os benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais que a prática desse esporte proporciona (GONÇALVES, 2020).

Do ponto de vista físico, o handebol é uma modalidade dinâmica que exige movimentação intensa, desenvolvimento da resistência, coordenação motora, força, agilidade e velocidade. Durante os treinos e jogos, os alunos puderam notar melhorias em sua aptidão física, ganhando mais condicionamento, agilidade e resistência, tão quanto nas práticas físicas do futebol (GOMES, 2012).

Em relação ao aspecto cognitivo, o esporte requer estratégias de jogo, tomadas de decisão rápidas e a capacidade de antecipar as ações dos adversários.

Os estudantes foram desafiados a analisar situações em tempo real, aplicar táticas e encontrar soluções para superar os obstáculos durante as partidas.

No aspecto socioemocional, o handebol promoveu o trabalho em equipe, a comunicação efetiva e a cooperação entre os alunos. Durante os treinos e jogos, eles aprenderam a valorizar as habilidades individuais de cada integrante da equipe, a confiar uns nos outros e a respeitar as diferenças. Essas habilidades são fundamentais não apenas dentro das quadras, mas também na vida cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais colaborativos, empáticos e resilientes.

Além disso, o handebol despertou o interesse e a paixão pelo esporte nos estudantes. Muitos descobriram um novo talento ou encontraram uma atividade física prazerosa para praticar fora do ambiente escolar. A disciplina eletiva proporcionou um espaço de descoberta e aprendizado, despertando o interesse em um esporte que pode ser praticado ao longo da vida conforme os relatos descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Relatos dos alunos acerca da eletiva

<p><i>“Na [disciplina] eletiva aprendi estratégias de movimentos de jogo. Me descobri como um goleiro bom e estrategista. Foi a melhor eletiva que já participei! Os exercícios educativos cansaram muito mas valeu a pena fazer”.</i></p> <p style="text-align: center;">D.A.S.A.M., 8º ano C.</p>
<p><i>“Quando comecei a eletiva foi no intuito de aprender e realmente aprendi. Ganhei experiência e habilidade no handebol me esforçando, praticando o que aprendi, as regras, as táticas e as estratégias para ganhar uma partida. Com o tempo, e com a ajuda dos professores, me identifiquei como ala direita no esporte e hoje posso dizer que sei jogar handebol. Quero agradecer aos professores e aos colegas que uma hora ali me deram uma dica fundamental para me especializar”.</i></p> <p style="text-align: center;">J. G. M. P., 8º ano D.</p>
<p><i>“Eu gostei muito dessa eletiva porque queria aprender mais sobre o esporte handebol e aprendi. Descobri minha posição e outras posições, aprendi as regras do esporte, tendo me identificado como ala. Foi a melhor posição que consegui me encaixar. Mesmo errando muito, consegui fazer alguns gols. Jogo bem e [o handebol] virou meu esporte favorito. Fiquei muito feliz em aprender esse esporte que não é muito reconhecido aqui no Brasil”.</i></p> <p style="text-align: center;">L. S. F., 9º ano A</p>
<p><i>“Além de descobrir um novo esporte muito divertido, essa eletiva nos permitiu nos exercitar e melhorar nosso condicionamento físico através dos treinamentos/aquecimentos pré-jogos. O handebol aparentava ser bem mais simples do que realmente é, porém, quanto mais nos aprofundávamos, mais descobrimos que é complexo e amplo em muitos sentidos. Apesar de muitas aulas práticas, alguns, assim como eu, ficavam perdidos, porém a assistência dos professores nos orientava e aconselhava de forma que todos se sentissem incluídos. Eu super recomendo o handebol por ser divertido e criar experiências incríveis”.</i></p> <p style="text-align: center;">N. N. A. G., 8º ano A.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a disciplina eletiva envolvendo o handebol foi um sucesso, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora e multidimensional. Os resultados obtidos evidenciam os benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais dessa prática esportiva, ressaltando a importância de promover atividades que integrem esporte e educação de forma efetiva. O handebol, com sua dinâmica e valores, mostrou-se uma excelente escolha para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao final da experiência, os alunos foram capazes de compreender a importância da matemática e da análise estatística no contexto do handebol, reconhecendo como essas disciplinas podem contribuir para uma prática esportiva mais eficiente e para a compreensão dos próprios resultados individuais e coletivos. A abordagem multidisciplinar adotada demonstrou ser uma forma eficaz de promover o aprendizado e estimular o interesse dos alunos tanto pelo handebol quanto pela matemática.

REFERÊNCIAS

- AUSLAND. **A importância da análise dos dados no esporte**. 2023. Disponível em: <https://ausland.com.br/blog/a-importancia-de-analise-de-dados-nos-esportes/#:~:text=No%20esporte%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel%20ver,atletas%20e%20diretores%20de%20clubes>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BARROSO, A. L. R. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar**. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- CASTELLANI FILHO, L.; LÚCIA, S. C.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.
- CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

- GOMES, B. P. **Efeitos de dois programas de condicionamento físico na aptidão física de futebolistas militares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2012.
- GONÇALVES, G. **Benefícios da atividade física e do esporte em jovens autistas: uma revisão**. 2020. 32 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- KRAHENBÜHL, T.; ROSA, M.; AMAZONAS, S. M. F.; RODRIGUES, H. A.. Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 22, n. 3, p. 74–85, set/dez. 2018.
- KREBS, R. J.; DE LUCCA, M.; RAMALHO, M. H. S.; SANTOS, J. O. L.; NOBRE, G. C.; TRICHES, J. R. A contribuição da prática do handebol no desempenho das habilidades motoras amplas de escolares. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, v. 11, n. 2, p. 1 – 8, ago/dez. 2010.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. 2015.
- SANTOS, A. P. M. DOS; ROSA NETO, F.; PIMENTA, R. DE A. Avaliação das habilidades motoras de crianças participantes de projetos sociais/esportivos. **Motricidade**, v. 9, n. 2, p. 51–61, 30 jun. 2013.
- TRICHÊS, P. B. M.; TRICHÊS, J. R. Handebol: importância do esporte na escola. **Lecturas Educación Física y Deportes**, ano 15, nº 148, 2010.

MATEMÁTICA NA PRÁTICA: EXPLORANDO MEDIDAS DE COMPRIMENTO COM INSTRUMENTOS

Madson Fernandes de Melo Júnior¹

Felipe Lima Monteiro²

DOI: 10.29327/5318157.1-5

INTRODUÇÃO

A educação matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades em compreender e se envolver com os conceitos matemáticos, frequentemente percebendo a matemática como abstrata e desprovida de aplicação prática. Para Oliveira e Silva (2017), a abordagem teórico-prática dessa disciplina pode influenciar num melhor aproveitamento e desempenho de estudantes, bem como no seu aprendizado.

Além disso conectar os conceitos matemáticos com o mundo real, pode resultar em falta de motivação e compreensão superficial dos tópicos. A abordagem tradicional de ensino de matemática, centrada em fórmulas e teorias, muitas vezes não aborda o conhecimento de maneira eficaz. Assim, é necessário que o professor utilize abordagens pedagógicas inovadoras para tornar a disciplina de matemática, ou parte do seu conteúdo, algo mais acessível e significativo para os estudantes.

A noção de medidas de comprimento é crucial para a vida cotidiana, para o sucesso acadêmico em matemática e ciências, e para o desenvolvimento de habilidades práticas e profissionais. Ela permite que crianças e adolescentes compreendam e interajam com o mundo ao seu redor de maneira mais eficaz, capacitando-os para uma variedade de atividades e carreiras. Logo, é importante desenvolver uma sólida compreensão dessas noções desde as séries iniciais.

1 Mestre em Energia e Ambiente. Licenciado em Matemática. Bacharel em Engenharia de Produção. Professor da Educação Básica. Professor da UNIATENEU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994582873797530>. E-mail: madsonjunior@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-1591-6562>.

2 Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Matemática. Professor da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6369811461152472>. E-mail: felipe.lmonteiro91@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-3931-788X>.

Medidas de comprimento é um conteúdo estudado a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceara – DCRC,

Unidade temática - Grandezas e medidas; Objeto do conhecimento – Medidas de comprimento...; Habilidades - (EF01MA15) Comparar comprimentos ...; Competências específicas - Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes (CEARÁ, 2019, p. 386).

Já no 6º ano do Ensino Fundamental é necessário que os estudantes possam compreender esse conteúdo envolvendo “a Resolução de problemas do cotidiano usando unidades de medida de comprimento, tempo, massa, temperatura” (CEARÁ, 2019, p. 433).

As escolas de tempo integral do Município de Fortaleza dispõem de uma carga horária semanal (1 hora aula) para a disciplina de prática experimental em matemática (FORTALEZA, 2023), oportunizando aos estudantes uma maior proximidade à aplicação da matemática no dia a dia.

Ao adotar uma abordagem prática que utiliza instrumentos de comprimento, como régua, paquímetro e fita métrica, pode-se proporcionar aos alunos uma experiência concreta e tangível da matemática. Essa escolha de tema é relevante, pois não apenas busca melhorar a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também visa tornar a matemática mais envolvente e aplicável à vida cotidiana dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios que requerem habilidades matemáticas sólidas.

Com isso o objetivo deste relato de experiência foi, através da aula de prática experimental em matemática, demonstrar como os instrumentos de comprimento podem ser usados para explorar conceitos matemáticos de forma a fomentar o interesse dos alunos pela disciplina, tornando-a mais concreta e relevante.

METODOLOGIA

A metodologia adotada caracteriza-se como uma abordagem experimental que incorporou atividades práticas de matemática utilizando instrumentos de medidas comprimento. O estudo foi numa Escola Municipal de Tempo Integral do Município de Fortaleza, em 4 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

Antes da atividade prática foram destinadas 02 (duas) horas/aulas com explicação teórica sobre o conteúdo – medidas de comprimento e conversão de medidas de comprimento.

Inicialmente foram apresentados instrumentos de comprimento – régua,

fita métrica, paquímetro – adequados para o nível de escolaridade dos alunos e feito um brainstorming acerca da utilização de cada um deles. Logo após, os alunos foram divididos em grupos pequenos para facilitar a interação e a colaboração durante as atividades práticas sob a supervisão do professor e técnica de laboratório da escola. As atividades incluíram medições de objetos da sala de aula, problemas práticos que envolvem medidas, entre outros.

Durante as atividades, foram registrados dados quantitativos, como medidas, e dados qualitativos, incluindo observações sobre o engajamento dos alunos e suas interações. Após esse procedimento, os discentes foram avaliados em relação aos conceitos matemáticos abordados nas atividades práticas.

Além disso eles foram convidados a fornecer *feedback* sobre suas experiências com as atividades práticas, destacando o que mais gostaram e o que acharam mais desafiador.

A metodologia adotada nesta experiência permitiu uma avaliação abrangente do impacto das atividades práticas com instrumentos de comprimento no ensino de matemática. Ela combinou a observação direta das atividades, a coleta de dados quantitativos e qualitativos e a comparação com o ensino tradicional para fornecer uma visão abrangente do seu potencial na melhoria da compreensão matemática dos alunos.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Após a explicação teórica acerca do conteúdo – medidas de comprimento – foram solicitados aos estudantes, em grupo, que utilizassem diversas formas de medidas do comprimento da sala de aula. Foram utilizados: pés, palmos, passos, cadeiras, cadernos, régua.

De acordo Plicastro, Almeida e Ribeiro (2017) é ideal que as crianças consigam ter possibilidades de utilização de instrumentos convencionais ou não convencionais, para que a partir daí possa-se discutir o efetivo sentido de medida e da unidade a considerar.

Também, foi apresentado o Sistema Internacional de medidas para que os estudantes compreendessem a necessidade da padronização de medidas. Ainda, foram questionados o que poderia ser medido com os instrumentos de medidas apresentados em sala de aula (régua, fita métrica, trena, paquímetro).

Os estudantes relataram: comprimento de objetos: brinquedos, lápis, livros, mesas, ou até mesmo o tamanho de seus próprios dedos; altura de pessoas: medir o quanto alguém é alto; largura de portas e janelas: medição da largura de portas e janelas em suas casas; distância: como o comprimento de uma sala ou o tamanho da quadra; espessura de objetos: medir a espessura de objetos, uma folha de papel; circunferência: medir a circunferência de objetos redondos, bola,

braço, dedo e; comprimento de tecido.

Foram também descritos pelos estudantes as profissões que eles conheciam que utilizavam os instrumentos de medidas apresentados em seu dia a dia: mecânico, carpinteiros, marceneiro, costureiras, engenheiros, mestre de obras, pedreiro, designer de sobancelha, estilista, serralheiro, ótica.

Para início da atividade prática (2 horas aulas) cada turma de 38 alunos foi dividida pela metade e formado subgrupos de 4 ou 5 estudantes. A metade da turma foi conduzida para o laboratório de matemática com atividade orientada pelo professor de matemática e a técnica de laboratório.

A atividade proposta está descrita na Figura 1, contendo o tema trabalhado, os objetivos, o material e os procedimentos a serem executados para conclusão da prática.

Figura 01 – Prática experimental.

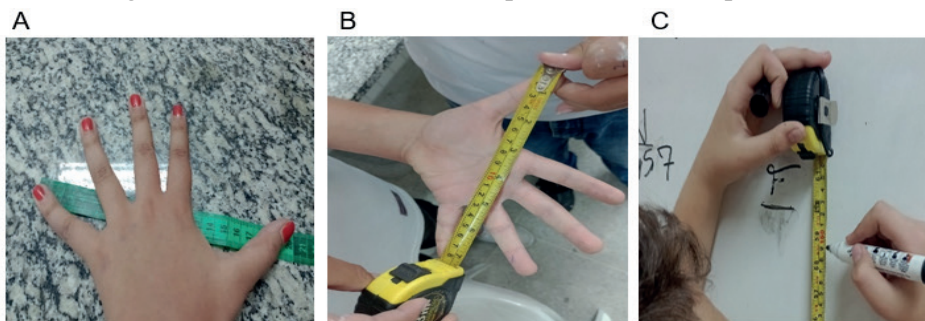
Prática Experimental		PROCEDIMENTOS				
TEMA: Medidas de Comprimento OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> Realizar medida de comprimento de diferentes objetos utilizando diversos instrumentos de medidas Utilizar diversas unidades de medida para medição de objetos Realizar a conversão de medidas. MATERIAL <ul style="list-style-type: none"> 04 fitas métricas 04 trenas 04 paquímetros 		<ul style="list-style-type: none"> Organização da turma em 08 grupos, de até 05 pessoas; Os alunos deverão observar os instrumentos de medidas necessário para a realização da atividade; Tomar decisão para escolha dos objetos a serem utilizados; Cada grupo deverá encontrar estratégia (s) para a solução da atividade; Fazer registro oral ou escrito, sendo este último previsto como parte da atividade; Os alunos deverão registrar na folha as estratégias adotadas; Análise e discussão a respeito das estratégias e resultados encontrados; Institucionalização (pelo Professor) acerca de comprimento enquanto grandeza. 				
ESTUDANTE	ALTURA	TAMANHO DO PALMO	DIÂMETRO DO BRAÇO	DIÂMETO DO DEDO	COMPRIMENTO DA BANCADA	PROFUNDIDADE DO SÓLIDO
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
INSTRUMENTO DE MEDIDA						

Escolha 04 sólidos, desenhe a sua planificação e anote todas as suas medidas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na figura 2A, 2B e 2C foram registradas algumas formas que os estudantes usaram para medir o palmo e altura com utilização da fita métrica e da trena.

Figura 2 – Utilização de instrumentos para medidas de comprimento.



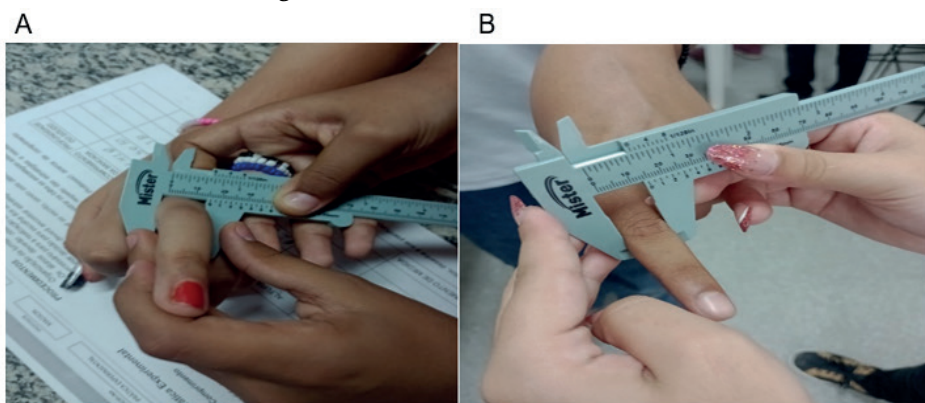
Fonte: Registro dos autores (2023).

É de extrema importância que os alunos do sexto ano saibam realizar medidas com o uso da trena e da fita métrica. Essas habilidades de medição são fundamentais, pois têm aplicações práticas em inúmeras situações do cotidiano e são a base para o desenvolvimento de uma compreensão sólida da matemática e da geometria.

Além disso, o aprendizado de medidas com a trena e a fita métrica contribui para o desenvolvimento de habilidades matemáticas sólidas permitindo compreender conceitos como unidades de medida, conversões entre unidades (por exemplo, de centímetros para metros), e aplicação de fórmulas matemáticas para calcular áreas e volumes (ROCHA, 2006).

Na Figura 3A e 3B foram registradas as formas que os estudantes usaram para medir o diâmetro.

Figura 3 – Medida de diâmetro do dedo.



Fonte: Registro dos autores (2023).

O paquímetro é uma ferramenta de precisão usada para medir com grande exatidão, e sua compreensão e domínio são fundamentais. Isso porque sua utilização com precisão permite que os alunos meçam o tamanho de objetos com detalhes, o que pode ser útil em atividades de casa, projetos de artesanato ou até mesmo ao comprar produtos com medidas específicas.

A capacidade de medir com exatidão é uma habilidade prática que se estende para além da sala de aula, tornando-se valiosa em muitas situações. Além disso, o uso do paquímetro ajuda a aprimorar as habilidades matemáticas e de resolução de problemas dos alunos. Eles precisam entender unidades de medida, realizar conversões (como de milímetros para centímetros).

Após finalizada a atividade prática foi destinado 1 (uma) hora/aula para o *feedback* apresentado pelos alunos sobre o que eles mais gostaram na atividade e dos desafios encontrados. Os relatos apresentaram-se como uma experiência empolgante e educativa.

Durante essa atividade, eles tiveram a oportunidade de sair das carteiras e aplicar conceitos matemáticos de uma forma prática e envolvente. Um dos aspectos que mais agradou aos alunos foi a oportunidade de medir objetos e descobrir seus comprimentos reais, o que acrescentou uma dose de diversão à atividade, ao mesmo tempo em que os ensinava sobre medições precisas.

Outro ponto positivo mencionado pelos alunos foi a comparação das alturas entre eles e seus amigos. Medir a altura de colegas e comparar quem era mais alto se tornou um desafio interessante, estimulando a competição amigável e incentivando a aplicação prática dos conceitos de medição. Além disso, a medição do tamanho da sala de aula com a trena surpreendeu muitos alunos, revelando uma perspectiva totalmente nova sobre o espaço em que passam grande parte do tempo.

Outro ponto relatado foi a aquisição de habilidades práticas, como o uso correto da fita métrica e da trena. Muitos sentiram-se orgulhosos de dominar as ferramentas e aplicá-las de forma precisa mostrando como a matemática pode ser prática e relevante em suas vidas diárias. A parte de medir o comprimento do próprio braço e compará-lo com o dos colegas resultou em uma experiência divertida levando-os a fazer uma relação com suas alturas.

O trabalho em equipe também desempenhou um papel crucial, pois os alunos trabalharam juntos para realizar as medidas propostas e resolver desafios de medição, fortalecendo não apenas suas habilidades matemáticas, mas também suas habilidades de colaboração.

Quanto aos desafios encontrados, foram relatados a dificuldade em lembrar de usar as unidades de medida corretas, como centímetros ou metros,

em diferentes situações. Isso destacou a importância da atenção aos detalhes e da compreensão das unidades de medida para obter medições precisas.

Outra dificuldade relatada foi a tendência ocasional da fita métrica em não ficar totalmente reta, o que afetava a precisão das medições. Isso enfatizou a necessidade de manusear as ferramentas com cuidado e de garantir que estivessem em boas condições de funcionamento.

A lembrança de zerar a trena corretamente antes de iniciar as medições também se mostrou um desafio. Esse passo é fundamental para garantir resultados precisos, e sua importância foi ressaltada durante a atividade.

A medição de objetos muito grandes ou muito pequenos provou ser mais difícil do que inicialmente esperado. Isso realçou a complexidade que pode surgir ao trabalhar com escalas variadas e a necessidade de escolher a unidade de medida apropriada para cada situação.

As conversões de unidades, como de centímetros para metros, foram um ponto de confusão no início da atividade. Isso destacou a necessidade de uma compreensão sólida das relações entre diferentes unidades de medida e a aplicação prática das conversões.

Por fim, a necessidade de repetir medições várias vezes para garantir a precisão foi mencionada. Isso ressaltou o valor da persistência na busca por medições precisas e a compreensão de que a prática é essencial para o aprimoramento dessas habilidades.

Apesar desses desafios, a atividade de medição proporcionou uma oportunidade valiosa para os alunos desenvolverem suas habilidades de resolução de problemas e compreenderem a importância da precisão nas medições, conhecimentos que serão úteis em muitos aspectos de suas vidas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de incorporar atividades práticas de matemática com o uso de instrumentos de comprimento revelou-se uma estratégia pedagógica altamente eficaz. Durante o período da experiência, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua compreensão de conceitos matemáticos, como medidas, geometria e proporções. Essas atividades práticas permitiram que os alunos aplicassem diretamente esses conceitos em situações do mundo real, tornando a matemática mais tangível e relevante para suas vidas cotidianas. Além disso, essa abordagem resultou em um aumento notável no entusiasmo e na motivação dos alunos em relação à matemática. Eles estavam mais envolvidos nas aulas, mais dispostos a participar e mais ansiosos para resolver problemas matemáticos.

A colaboração em grupo desempenhou um papel fundamental na experiência. Os alunos aprenderam a trabalhar melhor em equipe, compartilhando ideias, resolvendo problemas e medindo objetos juntos e gerenciando o tempo. Isso não apenas enriqueceu o aprendizado, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades interpessoais valiosas, como comunicação e cooperação.

No entanto, enfrentamos desafios ao longo da experiência, como a necessidade de lidar com medidas imprecisas e a compreensão de conceitos mais complexos, como a conversão de unidades. No entanto, esses desafios também proporcionaram oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento para os alunos.

No geral, a experiência ressaltou a importância de incorporar abordagens práticas no ensino de matemática. Ela não apenas melhorou a compreensão dos alunos, mas também tornou a matemática mais acessível, aplicável e estimulante. Essa abordagem pedagógica tem o potencial de revitalizar o ensino da matemática, capacitando os alunos a verem essa disciplina de uma maneira mais prática e interessante, tornando-a mais relevante para suas vidas e futuras carreiras.

REFERÊNCIAS

CARRILLO, J. et al. Determining Specialized Knowledge for Mathematics Teaching. In: CERME 8, 2013, Ankara. Anais... Ankara: **Middle East Technical University**, 2013. p. 2985 - 2994.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CORDEIRO, R. S. **Aptidão física de crianças de 7 a 12 anos praticantes de natação e triathlon**. Educação Física Bacharelado-Pedra Branca, 2018. Disponível em: < <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/6034/artigo%20TCC%20RogerioFinal%200%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 30 ago. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Fortaleza. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas de tempo Integral (ETI'S)**. Fortaleza: SME, 2023.

OLIVEIRA, G.A.; SILVA, F.C. Cromatografia em papel: reflexão sobre uma atividade experimental para discussão do conceito de polaridade. **Química Nova na Escola**, v. 39, n.2, p. 162-169, 2017.

PLICASTRO, M. S.; ALMEIDA, A. R.; RIBEIRO, M. Conhecimento especializado revelado por professores da educação infantil dos anos iniciais no tema de medida de comprimento e sua estimativa. **Espaço Plural**, v. 18, n. 36, p. 123-154, 2017.

ROCHA, E. M. **Uso de instrumentos de medição no estudo da grandeza**

comprimento a partir de sessões didáticas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM RECURSO A SER UTILIZADO NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E NO FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Rônny Roberto Queiroz de Assis¹
Adriella Assinção Campelo da Silva²

DOI: 10.29327/5318157.1-6

[...] a escola constitui um contexto de atividade, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si. Neste contexto, as situações de ensino e aprendizagem configuram atividades partilhadas, de carácter social, e a escola emerge como um espaço comunicativo em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo.

(CAMPS, 2005, p. 25).

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita e a escola são constituintes de uma realidade indissociável. É, acima de tudo, no ambiente da escola que o sujeito constrói e desenvolve as competências de uso dessa modalidade da linguagem verbal, quer na perspectiva da recepção quer nas situações de produção, e as maneiras como é utilizada nos variados contextos em que pode ser inserida é regularmente observada como indicador da eficiência dos processos de ensino da escola no cumprimento de atribuições estabelecidas pela sociedade vigente.

Inúmeras discussões sobre a escrita, construída na escola e para além dos

1 Mestre em Letras. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Licenciatura em Português. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0325669663144559> E-mail: ronnyinnor@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0009-0008-1576-1212>.

2 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Matemática. Licenciada em Pedagogia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3464198816570055> E-mail: adriellasilvaa@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-3136-0242>.

seus muros, admite maior relevância na atualidade, muitas vezes consequência de um desenfreado desenvolvimento de novas tecnologias que acabam potencializando o surgimento de novos contextos, e nessa mesma linha, novos gêneros discursivos, Rodrigues (2005, p. 164-165) enuncia:

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas.

Com isso, os enunciados produzidos na interação dos sujeitos socialmente constituídos nas mais diversas situações socio discursivas refletem as condições peculiares e as finalidades de determinado campo não apenas pelo seu tema e estilo, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Portanto, os gêneros discursivos são de extrema importância para o aluno em seu processo de desenvolvimento da escrita.

Se nos colocarmos sob a perspectiva de Vygotsky (1984, 1991), assume particular relevância o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referente à margem de progressão que um aluno tem numa determinada etapa de desenvolvimento e que pode ser potencializada nos processos de mediação compreendidos em formas sociais de ensino-aprendizagem. Concerne ao professor o assentimento desses processos, por meio dos quais pode criar condições que favoreçam o desenvolvimento do aluno pela realização de atividades que lhe permitem ir além do seu nível de desenvolvimento real (GERALDI, 2008).

Complementando os posicionamentos acima, a aprendizagem é “um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (FONTES; FREIXO, 2004, p. 15), por isso revela-se essencial a adoção de metodologias que não estejam apenas direcionadas ao ensino tradicional. Como menciona Lúcio (2007), a escola precisa aceitar e integrar todos os estudantes indeferindo a diferenciação de classes sociais, etnias ou necessidades educativas especiais. Assim, a escola adotaria uma pedagogia centrada na cooperação, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais de cada um e do grupo, incluindo e aceitando todos os sujeitos.

Delineados os caminhos teóricos, assumiremos nesta pesquisa a responsabilidade de causar uma reflexão acerca de tal recurso e de fornecer a possibilidade de implementação da aprendizagem cooperativa como prática pedagógica de intervenção, tendo em vista não só a sua influência no sucesso acadêmico,

mas primordialmente em termos sociais para que seja concretizada a visão de educação para a cidadania. Trata-se, pois, de “substituir uma escola criada à imagem de fábrica por outra, capaz de promover e desenvolver indivíduos cidadãos” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 27), tomando a obrigação de ensinar as habilidades sociais e de proporcionar ocasiões de interação entre os pares da utilização da aprendizagem.

PRIMÓRDIOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Por mais que consideremos a aprendizagem cooperativa como uma prática inovadora e moderna, existem diversos teóricos que sinalizam seu surgimento em épocas bem mais longínquas do que a nossa (JOHNSON, 1999; OVEJERO, 1990). Existem ainda diversos documentos religiosos que apontam para a utilização de atividades cooperativas como a própria Bíblia cristã. Segundo Almeida (1995, p. 103) em passagem no livro do Eclesiastes do Antigo Testamento que faz menção à atividade de agrupamento explícita, há o trecho: “é melhor serem dois do que um só, e obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas ai do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar!”, e o Talmude,³ o qual estabelece que “para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem e que por sua vez este facilita a aprendizagem do outro”.

Diversos pensadores retóricos e filósofos também se referiam a atividades cooperativas, entre eles Quintilino (35 d.C. – 95 d.C.), professor de retórica e filólogo conceituado, argumentava que os discípulos poderiam se beneficiar ensinando uns aos outros; Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) utilizava atividades em pequenos grupos para ensinar seus discípulos, voltadas com a realização de diálogos entre eles; Séneca (35 a.C. – 39 d.C.), de modo semelhante intercede em favor desse tipo de método anunciando o famoso comentário: *Qui docet discit* (Aquele que ensina, também aprende); Comenius (1592-1670) defendia a ideia de os próprios alunos se ajudarem sempre que necessário, pois entre iguais, questões voltadas para a timidez praticamente não existiam facilitando, assim, a formulação de perguntas e a explicação de certos assuntos (ANDRADE, 2011; JOHNSON, 1999; LOPES; SILVA, 2009; MONTEIRO, 2012).

Em meados do século XVIII, na Inglaterra, Joseph Lancaster, junto com Andrew Bell, também desenvolveu uma metodologia que tinha como base o aprendizado entre iguais, denominadas *monitoring schools*. Posteriormente, ele levou essa proposta para outras partes do mundo. Mais tarde, as escolas que se

3 Talmude: é uma coletânea de livros sagrados dos judeus, um registro das discussões rabínicas que pertencem à lei, ética, costumes e história do judaísmo. É um texto central para o judaísmo rabínico.

baseavam nesse método passaram a se chamar “escolas lancasterianas”. A base fundamental dessas escolas era que os alunos mais velhos e com mais conhecimento, denominados de “monitores”, ensinavam conteúdos a seus companheiros sob a orientação do professor. Isso ocorria de uma maneira que fosse possível atender ao maior número possível de crianças (OVEJERO, 1990).

Quando esse método foi exportado para a América do Norte, por volta de 1806, com a implementação da Escola Lancaster, é que nos Estados Unidos a aprendizagem cooperativa tornou-se foco de estudos, sistematizações, pesquisas e passou a ser considerada uma metodologia sólida, tanto em relação à sua aplicação, quanto no campo teórico. Mais tarde, o movimento denominado de “Common School Movement”, movimento norte-americano que teve início na década de 1830, em meio a um país em transição da era colonial para republicana, lançou a mudança da concepção da educação como uma questão privada e familiar para uma educação universal como instrumento de promoção da democracia. (JOHNSON, 1999). Esse movimento, que construiu a base do atual sistema de ensino público norte-americano, possuía uma forte ênfase em aprendizagem cooperativa.

No Brasil, mais especificamente no estado do Ceará, essa abordagem começou a ser utilizada no Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) que procura transformar a vida de vários estudantes do Interior do Estado, por meio da metodologia de aprendizagem cooperativa, estimulando-os a ingressar na UFC.

Em 2009, criou-se o Programa Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa, com o objetivo de difundir essa metodologia na UFC. Cada bolsista articulador de célula, além de possuir um grupo de estudo cooperativo, participa de atividades interativas e de formação.

Lopes e Silva (2009, p. 45) entendem a aprendizagem cooperativa como “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, realizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorarem a compreensão de um assunto”. Dessa forma, cada integrante do grupo torna-se responsável tanto pela sua aprendizagem como por oferecer ajuda aos colegas quando necessário. Para Berrocal (1995, p. 35), a aprendizagem cooperativa “é um conjunto amplo e diversificado de métodos de ensino estruturados em que os alunos trabalham juntos, e em grupos ou equipes, para um melhor rendimento no processo de ensino-aprendizagem.

DA METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E SUAS VANTAGENS

Aprendizagem Cooperativa (AC) é definida ainda como um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam ao mesmo tempo, discutindo e refletindo a resolução de problemas a fim de facilitar a compreensão do conteúdo. Todas as atividades propostas são estruturadas pelo professor mediador que acompanha e estabelece os comportamentos desejados para os alunos no desenvolvimento da aula. Essa estratégia permite aos estudantes interagirem com os colegas e com o professor, como também possibilita autonomia e atitudes responsivas para tomarem decisões nas atividades em sala de aula. No Quadro 1, a seguir, estão descritas vantagens da metodologia.

Quadro 1 – Vantagens da aprendizagem cooperativa

Estimula e desenvolve habilidades sociais; Cria um sistema de apoio social mais forte; Encoraja a responsabilidade pelo outro; Encoraja os estudantes a se preocupar uns com os outros; Desenvolve a liderança; Eleva a autoestima; A ansiedade em testes e na sala de aula é reduzida; Cria uma relação positiva entre alunos e professores; Estabelece elevadas expectativas; Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através do diálogo; Desenvolve a competência de comunicação oral; Melhora a recordação dos conteúdos; Cria um ambiente ativo e investigativo.
--

Fonte: Adaptação de Cochito (2004), embasado por Johnson et al. (1986).

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa e a utilização dos seus métodos, em educação formal, assumem um papel de extrema importância relativamente à evolução do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e social da criança. Para os autores, por trás de todo esse trabalho coletivo existem cinco grandes componentes de aprendizagem para que o grupo seja considerado verdadeiramente cooperativo. São elas: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente concretizada face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo (LOPES; SILVA, 2009, p. 15).

A interdependência positiva é um elemento fundamental da aprendizagem, pois “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (LOPES; SILVA, 2009, p. 16). Entretanto, para assegurar essa premissa é necessário que os alunos tenham consciência que todos dependem de todos, a partir da divisão de

responsabilidades para todos os integrantes do grupo.

Para Lopes e Silva (2009, p.17), “a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão”. Esse segundo elemento implica que cada integrante seja avaliado e que o grupo compreenda que a sua avaliação é o resultado de todas as avaliações individuais. Para promover uma facilitação da responsabilidade em tese, o docente pode utilizar determinados procedimentos, como “formar grupos pequenos, haver testes individuais, colocar questões a elementos do grupo ao acaso, observar de forma sistemática o trabalho dos grupos e existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem” (FREITAS, 2003, p. 29-30).

A interação estimuladora preferencialmente face a face, segundo Lopes e Silva (2009, p. 18), é realmente produtiva se o grupo de trabalho possuir entre dois a quatro indivíduos. Para sua concretização, é necessário que os elementos se coloquem frente a frente, de forma a conseguirem observar a face dos restantes. A interação promovida influenciará não só o sucesso escolar, como também desenvolverá as competências sociais de cada um.

Ainda de acordo com os autores, é imprescindível que os alunos realizem uma avaliação referente ao desempenho do grupo, ao modo como trabalham uns com os outros e à tomada de decisões no que diz respeito às estratégias a adotar, para que o funcionamento do grupo evolua de forma positiva. Essa apreciação permite a tomada de consciência dos estudantes para a importância da prática sistemática das competências sociais, facilitando a sua aprendizagem, assim como possibilita que os elementos do grupo recebam *feedback* pela sua participação e que se concentrem na preservação e melhoria do grupo (LOPES; SILVA, 2009).

Essa última etapa pode ser encarada como “a reflexão numa sessão em grupo para: a) descrever quais as ações que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais as que devem ser mudadas” (JOHNSON, 1999, citado por FREITAS, 2003, p. 34).

Cochito (2004, p. 36), por sua vez, destaca a necessidade de o profissional de educação “conhecer e hierarquizar as competências essenciais de modo a ser capaz de reconhecer aquelas que já estão interiorizadas por cada um e torná-las conhecidas”. O autor define quatro níveis de competências de cooperação: formação, funcionamento, formulação e fermentação.

Quadro 2 – Competências de cooperação

Competências de Cooperação	Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir/juntar-se ao grupo sem fazer barulho e sem perturbar os outros; • Permanecer no grupo / Não se levantar desnecessariamente • Falar em voz baixa / tom de voz suave; • Ouvir com atenção; • Estar atento aos outros; • Perguntar o que os outros pensam; • Encorajar os colegas a participar; • Esperar / falar na sua vez; • Usar / chamar o colega pelo nome; • Olhar para o interlocutor; • Não permitir que alguém “faça pouco” de outro; • Agradecer; • Pedir desculpa;
Competências de Cooperação	Funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o trabalho; • Enunciar os objetivos; • Estabelecer ou chamar a atenção para o tempo disponível; • Propor formas de organizar / completar o trabalho; • Dar e seguir instruções; • Apoiar o esforço dos outros e mostrar entusiasmo; • Fazer elogios; • Pedir ajuda; • Oferecer-se para ajudar; • Partilhar alguma coisa; • Identificar o que está a causar um problema; • Parafrasear e clarificar as contribuições de outros; • Compreender os sentimentos dos outros; • Expressar os seus sentimentos, quando apropriado; • Reconhecer as suas capacidades;
Competências de Cooperação	Formulação	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar-se numa tarefa; • Saber o que tem que fazer em determinada situação; • Explicar; • Resumir o que foi lido ou discutido de forma fiel e sem recorrer a notas; • Completar / corrigir o resumo feito por colegas; • Relacionar com conhecimentos anteriores; • Fazer o ponto de situação; • Refletir sobre o que foi dito; • Procurar formas de melhor reter e compreender (mnemônicas, mapas mentais, esquemas); • Planejar as melhores formas de apresentar e comunicar; • Tomar uma decisão; • Verificar se o grupo está pronto para decidir;
Competências de Cooperação	Fermentação	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar ideias e não pessoas; • Identificar diferentes posições; • Apresentar argumentos; • Negociar / argumentar; • Defender os seus direitos integrando os dos outros; • Integrar diferentes ideias numa só posição; • Pedir esclarecimentos que justifiquem uma resposta ou posição; • Completar a resposta ou proposta de outro acrescentando mais informação.
Competências de Cooperação	Fermentação	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar questões que implicam aprofundamento das questões; • Enunciar hipóteses; • Analisar; • Generalizar; • Categorizar; • Definir sequência lógica; • Sintetizar; • Ser conciso; • Avaliar.

Fonte: Adaptação de Cochito (2004, p. 86).

É importante ressaltar que às vezes encontramos alunos divididos em grupos, mas as atividades proporcionadas pelo professor vigente são realizadas de forma individual. Os integrantes do grupo não compartilham suas ideias, suas reflexões, seus materiais e simplesmente não cooperam. Nessa perspectiva, Ribeiro (2006) concorda com os enfoques anteriores ao relatar que os alunos estão sentados em célula, mas não trabalham em célula.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Yaniz (2003) sinaliza para o fato de que muitos ainda confundem o ato de cooperar. Há uma diferença exorbitante entre agrupar os estudantes em um local qualquer e estruturar a cooperação de fato entre eles. Cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize. Não é pedir tarefas individuais em que os estudantes que terminam antes ajudam os outros, não é simplesmente uma partilha de recursos, mas a resolução de problemas com a ajuda de todos.

Brandist (2012), por sua vez, destaca que desde a década de 1980, quando as obras de Vygotsky (1984, 1991) e de Bakhtin (2011, 2013, 2016) ganharam repercussão, especula-se sobre a influência mútua desses estudiosos. Haveria, nesse momento, elementos que seriam obviamente semelhantes em ambos os pensadores: “a centralidade do diálogo para o desenvolvimento da consciência humana, o entendimento do discurso interno como um diálogo internalizado e o surgimento da cultura a partir do pensamento mítico primordial” (BRANDIST, 2012, p. 91).

Consideramos necessário pontuar nosso entendimento de que há uma aproximação entre o pensamento de Bakhtin e do Círculo com o pensamento de Vygotsky, o que é fundamental para embasar este trabalho, viabilizando uma proposta de produção textual tomando como base a interação social e discute essa interação em contexto de aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, são muitos os autores que sinalizam que o processo de interação com os companheiros é uma forma eficaz para, a partir de atividades desenvolvidas no nível atual de desenvolvimento do estudante, atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, facilitando dessa forma a aprendizagem significativa e não memorialística que possa se transferir a outros contextos e situações (JOHNSON; JOHNSON, 1999; OVEJERO, 1990).

FASES DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula é dividida pelos estudiosos em três fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação, com as respectivas ações a serem adotadas pelo professor, descritas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – O papel do professor

Pré-implantação	Especificar os objetivos do ensino (acadêmicos e sociais)	O professor deve explicar porque vai usar a aprendizagem cooperativa, descrever seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização. Deve ainda explicar os objetivos de cada atividade.
	Determinar o tamanho das células e distribuir os estudantes pelas mesmas.	O tamanho da célula pode variar entre três ou quatro integrantes dependendo da atividade. As células devem ser heterogêneas e devem manter a sua constituição durante algum tempo.
Pré-implantação	Atribuir papel aos estudantes	Primeiramente deve atribuir papéis de acordo com as competências dos estudantes e depois garantir a rotatividade dos mesmos entre os estudantes.
	Arrumar a disposição da sala de aula	O professor deve organizar os espaços em sala de aula para que as células possam interagir e movimentar-se facilmente. Os estudantes de uma mesma célula devem se sentar frente a frente. A sala deve ter elementos favorecedores da metodologia como quadros construídos pelos estudantes.
Pré-implantação	Planejar os materiais de ensino para promover a interdependência	Os materiais devem possibilitar que cada estudante individualmente contribua para o sucesso da célula.
	Distribuir tarefas	Selecionar métodos que se adapte a aprendizagem de cada atividade. As tarefas das células devem ser interessantes e variadas e cada estudante deve ficar responsável por uma atividade. O professor deve explicar claramente os procedimentos, estipular o tempo para cada tarefa e verificar se os estudantes compreenderam os procedimentos.
	Estabelecer os critérios de sucesso	O professor deve informar as competências que serão avaliadas, deve criar fichas para avaliar os trabalhos das células.
Pré-implantação	Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade	O tamanho da célula deve ser pequeno para que cada estudante participe e tenha uma responsabilidade. Cada estudante deve ser capaz de defender sua posição e a posição da célula.
	Estabelecer os comportamentos desejados	As competências para trabalhar em célula devem ser ensinadas. Deve ainda treinar os estudantes para a resolução de conflitos e proporcionar dinâmicas para que os estudantes se conheçam e aprendam as habilidades sociais.
Durante a implementação	Controlar o comportamento e o tempo	O professor deve circular pela sala e observar como as células trabalham. É bom ainda ter um relógio na parede na sala para controlar o tempo de cada atividade.
	Intervir se necessário	Intervir quando perceber que há distrações ou conflitos. O professor deve ensinar como prevenir tais eventos.
	Prestar ajuda e elogiar	Fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes refletirem sobre o trabalho que está sendo realizado. Além de elogiar quando trabalharem de forma adequada.
Pós-implantação	Promover o encerramento através da sumariação	O professor deve sintetizar os pontos mais importantes da aula ou Pedir a cada célula que sintetize o seu trabalho e o apresente a turma, isso permite ao professor verificar o nível de conhecimentos dos estudantes.
	Avaliar a aprendizagem	Usar fichas de observação para avaliar o trabalho de cada célula. Essas fichas devem ser elaboradas juntos com os estudantes durante a pré-implantação. O professor deve informar o nível e desempenho das células e fornecer feedback dos trabalhos.
	Refletir sobre o trabalho desenvolvido	Os registros dos trabalhos devem ser guardados e partilhados com as informações dos grupos. No final da aula, fazer novamente reflexão sobre as competências que foram utilizadas na tabela anterior dividindo entre o que foi alinhado e o que precisa ser melhorado.

Fonte: Adaptação de Cochito (2004).

De acordo com o Quadro 3, na implementação da metodologia da AC, observa-se o papel que o professor assume perante a inicialização das células cooperativas. É necessário que haja uma constante mediação durante a realização das etapas do processo, pois é a partir do seu posicionamento como professor que os alunos tomarão para si, ou não, a aceitação de adesão à proposta oferecida.

Observa-se que, na fase de pré-implementação, o docente de início difundirá o porquê da escolha da metodologia, e já de imediato divulgará o tamanho das células cooperativas e a forma para a sua composição. Lembrando que o grupo tem de ser o mais heterogêneo possível, podendo o mediador utilizar-se do questionário sócio-histórico como o estabelecido no Apêndice C deste trabalho, para essa fase divisão. Atribuições como organizar o ambiente da sala de aula, distribuir as funções dos integrantes das células, tornar público as atividades que serão desencadeadas e interceder, quando for preciso, são também incumbidas ao professor nessa primeira etapa do processo.

Durante a fase de implementação, o professor poderá circular pela sala de aula para verificar não somente o tempo que ainda resta para cada atividade, como intervir em alguma célula, caso os alunos estejam dispersos. Ainda nessa fase, ele também poderá distribuir pontos de motivação para os alunos que estiverem mais atentos com a proposta do dia. Elogios e palavras de incentivo são bem-vindos nesse ambiente também.

Já na fase de pós-implementação, o professor é aquele que instaura métodos de avaliação dos exercícios propostos. Essa avaliação pode ser uma apresentação dos grupos ou uma sintetização do que foi estabelecido como estudo. O ato de refletir sobre o trabalho realizado se coloca também nessa fase, sendo nessa hora que o professor se serve de fichas avaliativas entregues logo no início do exercício.

Pujolás (2009) considera que uma das finalidades da AC é permitir que cada um dos membros da célula se torne uma pessoa mais sólida e coerente nos seus direitos e deveres. Assim, o compromisso individual na aprendizagem é a chave para assegurar que todos os membros da célula saiam fortalecidos, de tal forma que possam realizar sozinhos atividades semelhantes àquelas que realizaram na célula, tanto em nível cognitivo como atitudinal.

FUNCIONALIDADES DOS GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Como foi observado até o momento, os grupos cooperativos somente terão êxito nessa empreitada se determinadas condições quanto à sua formação e as atividades propostas exigirem o desenvolvimento das capacidades e a utilização das competências já existentes dentro desse grupo. Contudo, só isso não bastará para o sucesso na realização das tarefas. É necessário que o funcionamento

desse grupo se realize de forma equilibrada, com todos internalizando que podem contribuir da melhor forma e possam ao mesmo tempo valorizar as participações dos envolvidos. Nessa perspectiva, além de tarefas específicas do grupo se faz necessário ir além daquilo que já é de conhecimento de todos, tendo sempre em mente aspectos como: todas as funções são importantes; em cada trabalho de grupo cada aluno desempenha uma função; e os papéis são assumidos de forma rotativa, ao longo do ano.

Na sala de aula cooperativa (COHEN, 1994), reconhece-se a necessidade de uma liderança no grupo, mas, e nisto reside a diferença, não só se estruturam claramente e se conscientizam os estudantes dos diferentes componentes da liderança, como se distribuem essas características por diferentes papéis. Por outro lado, ao assumir uma determinada função no grupo, o aluno vai representar um papel e não ser apenas o líder. Freire (1996) declara que no processo de autonomia é crucial o respeito à individualidade, por ser essa uma exigência ética convergente com a liberdade. Na abordagem freiriana, a pessoa é encarada como sujeito, e não como objeto, e isso é determinado pela forma como o autor concebe a autonomia, como construção, como conquista da própria liberdade a partir do diálogo crítico. Desse modo, as funções distribuídas para cada integrante da célula cooperativa colaborarão para a progressão no processo de desenvolvimento da autonomia discente.

No Quadro 4, a seguir, estão designadas as funções e descrições de cada membro a ser distribuído na célula cooperativa.

Quadro 4 – Papéis de base da célula de aprendizagem cooperativa

- | |
|--|
| <p>1 - Organizador: aquele que distribuirá as funções de cada membro da célula;
 2- Verificador: certifica-se de que todos compreenderam a atividade / convida os membros a manifestar seus acordos ou desacordos;
 3 – Relator: faz a síntese dos trabalhos para apresentar / coordena e organiza a apresentação dos trabalhos;
 4 – Gestor do tempo e dos recursos: verifica se as atividades estão sendo realizadas no tempo previsto / sugere divisão de tempo das atividades / anota toda a perda de tempo por atividade / se necessário, controla o tempo de fala dos participantes da célula;
 5 – Mediador: assegura que todos os materiais necessários estão disponíveis quando necessários / arruma e arquiva os materiais usados de forma a deixar o espaço limpo e arrumado / elogia os membros da célula bem como incentiva os menos participantes / assegura de que não há comentários depreciativos sobre ninguém;
 6 – Observador: observa, anota e contabiliza os comportamentos em relação as competências ensinadas / comunica as suas observações para os membros da célula.</p> |
|--|

Fonte: Adaptação de Cochito (2004).

O quadro apresentado anteriormente remete às inúmeras funcionalidades que uma célula poderá apresentar. É evidente que a distribuição desses papéis dependerá da quantidade de integrantes podendo acumular-se diversas obrigações para um mesmo participante, a fim de suprir as demandas do grupo como:

a organização dos membros da célula, a compreensão das atividades propostas, a gestão do tempo e dos recursos a serem utilizados, a verificação constante da integração de todos, dentre outras.

Com essas premissas anteriores espera-se que o professor mediador a cada ciclo de atividade permita mudanças de funcionalidades com a intenção de desenvolver as diversas competências e habilidades oriundas da utilização desse recurso metodológico. Pois, à medida que os rodízios acontecem novas observações e feedbacks podem ser enumerados e compartilhados contribuindo para o desenvolvimento formativo de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento é construído a partir do acúmulo de várias pesquisas de diversos autores. É pelos conhecimentos constituídos que compreendemos e transformamos a realidade à nossa volta. Porém, essas mudanças somente acontecerão a depender das bases teóricas dos pesquisadores, ou seja, sua maneira de observar o homem nas suas relações com o meio ambiente e em sociedade com outros homens. Havendo diferentes visões de mundo, de homem e de análise da realidade, também aparecem diferentes concepções de ciência e métodos, ou seja, caminhos diferentes pelos quais se chega a determinados resultados, por exemplo: dialético, positivista, estruturalista, qualitativo, quantitativo, entre outros (MATTOS; CASTANHA, 2022).

Sabemos que o dia a dia nas salas de aulas desse nosso país quase sempre ficam muito a quem daquilo que se espera, visto que nosso público estudantil é bombardeado constantemente com inovações tecnológicas que de certo modo são bem mais atrativos do que o quadro branco e o livro didático. Nessa perspectiva, o papel do professor deverá ser o de sempre pesquisar, conduzir e aplicar os mais diversos recursos metodológicos, a fim de deixar o ensino mais interessante e motivador.

É imprescindível comentar que as atividades com a metodologia da aprendizagem cooperativa nem sempre sairão conforme o planejado. Nessa perspectiva, cabe ao professor adequar as técnicas da AC de acordo com as necessidades da turma e dos objetivos a serem alcançados.

Em suma, a aprendizagem cooperativa nessa pesquisa possibilita a construção de um ambiente interativo e construtivo de produção de saber, pois sua estrutura permite que cada sujeito venha assumir um papel de protagonista de sua aprendizagem, e também de co-construtor de conhecimento no grupo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Ferreira. Eclesiastes. In: ALMEIDA, Joao Ferreira (Trad.). **Bíblia Sagrada**. São Paulo: SBB, 1995.
- ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de. **Refacção como acção pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?** Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – São Paulo: Unicamp, 2001.
- ANDRADE, Cristina do Nascimento Romano. **Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3.º CEB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Bragança: Bragança, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólcova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BERROCAL, Pablo Fernández; ZABAL, Maria Ángeles Melero. **La interacción social en zontextos educativos**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores SA, 1995.
- BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, 2002.
- BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 maio 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: José Antônio Brandão Carvalho, Luiz Barbeiro, Antônio Silva; Joaquim Pimenta (Org.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios**. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga: CIED/Universidade do Minho. 2005.
- COCHITO, Maria Isabel **Cooperação e aprendizagem**. Porto: ACIME, 2004.

- COHEN, Elisabeth. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 1, p. 1-35, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz; FREITAS, Carlos. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, 2003.
- GERALDI, JOÃO Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: FETZNER, Andrea (Org.). **Ciclos em Revista**, v. 3, p. 46-65. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- JONHNSON, David; JONHNSON, Roger. **Aprender juntos e solos: aprendizagem cooperativa, competitivo e individualista**. Argentina: Aique Grupo Editor S.A. 1999.
- LOPES, José; SILVA, Helena. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.
- LÚCIO, Laborinho. **Educar para uma cidadania de sucesso**. Funchal: IX Congresso da Sociedade Portuguesa Ciência da Educação (Atas). 2007.
- MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**, 2022. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- MONTEIRO, Renata Paula Silva. **A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2012.
- OVEJERO, Anastasio. **El aprendizaje cooperativo**, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU, S.A, 1990.
- RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação**. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino) – Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.
- RODRIGUES, Rosangela Hamnes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YÁNIZ, Concepción; Villardón, Lourdes Gallego. Efeitos da aprendizagem cooperativa nos estilos de aprendizagem. **III Jornadas sobre Aprendizagem cooperativa**. Barcelona: UPC, 2003.

A INFLUÊNCIA DO NÚCLEO GESTOR E A PARTICIPAÇÃO DE PAIS E COMUNIDADE NAS TOMADAS DE DECISÕES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE-CE¹

André Felipe Ribeiro Pereira²

Eleonardo Rocha de Oliveira³

DOI: 10.29327/5318157.1-7

INTRODUÇÃO

Algumas escolas no contexto contemporâneo têm mostrado avanços em relação à proximidade dos pais, alunos, professores com o núcleo gestor da escola, sendo assim, ganhando mais tonalidade de uma gestão democrática. A gestão escolar, conforme a legislação brasileira, baseia-se no princípio democrático, dando um maior espaço para participação da comunidade escolar nas relações de propostas pedagógicas. Diante das novas demandas que a escola enfrenta, em um contexto de sociedade que se democratiza e se transforma cotidianamente, é fundamental este entrelaçamento de ações coletivas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Essa participação coletiva deve dispor de uma equipe que sistematize responsabilidades e compartilhe ações com a finalidade de contribuir para o sucesso do ensino, a partir de uma ação conjunta entre gestão, professores e comunidade no gerenciamento das atividades pedagógicas da escola.

A parceria entre escola e família, em teoria, ocorre como uma via de mão dupla em relação ao comprometimento na educação da criança, mas na prática, em muitos casos, isso não ocorre, pois, muitos pais jogam a responsabilidade da

1 Este trabalho é um recorte do TCC apresentado no Curso de Especialização em Gestão Escolar.

2 Mestrando em Ciência da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Gestão Escolar. Bacharel e Licenciado em Geografia. Professor da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0020879846694483> E-mail: andreribeiropereira47@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0009-3756-3003>.

3 Mestrando em Ciência da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Tradução e Revisão de Texto em Língua Inglesa. Licenciado em Letras Português e Inglês. Professor da Educação Básica. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4432523931775975> E-mail: eleonardorochoa@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0009-0000-2464-8520>.

educação de seus filhos somente na escola e professores. É importante ressaltar que a escola tem o papel de dar formação moral, ética e intelectual aos alunos, porém a base sólida da educação deve vir por parte dos familiares.

Com essas afirmações podemos citar algumas questões norteadoras como problemática deste trabalho, como por exemplo: Pode-se constatar uma consolidação de gestão democrática nas escolas ou ainda existem empecilhos? Como a comunidade percebe a gestão escolar? Com que frequência acontece às reuniões dos pais? Há uma presença considerável de pais nessas reuniões? Quantos alunos estão matriculados na escola? Quais os principais motivos da evasão de alunos na escola? Existe um conselho escolar? Se sim, de que maneira esse conselho vem intervindo na escola? A escola contém algum Plano Político Pedagógico? Se sim, ele é seguido ou executado?

A justificativa deste trabalho vem no sentido de compreender a real situação das escolas públicas do contexto contemporâneo no quesito da relação entre gestão escolar e a comunidade, uma vez que as relações democráticas da sociedade exigem uma maior participação de ambas as partes. Objetivamos, portanto, analisar a relação do núcleo gestor da Escola de Ensino Fundamental Alba Herculano Araújo com a comunidade local do distrito da Taíba no município de São Gonçalo do Amarante – CE. Como objetivos específicos, buscamos identificar como essa participação dos pais tem influenciado no posicionamento da gestão da escola citada e no rendimento dos alunos.

Portanto, nosso trabalho está estruturado em cinco partes iniciando-se nesta introdução onde colocamos a apresentação do assunto discutido. No segundo ponto realizamos um breve levantamento bibliográfico que deram suporte teórico à pesquisa; no terceiro, o procedimento metodológico, fase crucial da pesquisa, de direcionamento da pesquisa; no quarto ponto, são os resultados e discussão do trabalho, momento de discussão empírica e de agentes envolvidos na pesquisa. Por fim, as conclusões e referências bibliográficas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste momento da pesquisa recorreremos a um levantamento bibliográfico e documental acerca da participação da comunidade na gestão escolar. No levantamento do contexto de envolvimento de pais com a escola, percebemos que, se trata de um conjunto de leis que estabelecem a democratização da gestão escolar no Brasil.

Primeiramente, podemos citar a nossa Constituição Federal de 1988. Portanto, a constituição federal no seu art. 205:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Outras leis que reforçam essa proximidade entre escola e sociedade civil estão nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, no qual em seu “artigo 2º constitui-se a corresponsabilidade pela educação entre estado e família; artigo 3º inciso VIII, declara-se o princípio da gestão democrática” (BRASIL, 1996). E também no Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o ECA em seu artigo 53, parágrafo único, “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990).

Mediante as colocações citadas, percebemos o comprometimento que os pais ou responsáveis dos alunos devem ter perante a escola. Nisso, o papel do diretor é fundamental, mas sua função não é a única e exclusiva para um bom andamento da escola. Esse fator contribuiu para a implantação de conselhos em gestões escolares nas instituições públicas de ensino.

Segundo Paro (2017), quando se trata de uma gestão democrática na escola pública básica que onde os pais, educadores, alunos e funcionários da escola propõe uma efetiva participação de todos, ele afirma que acaba sendo algo considerado utópico, pois, para ele

A palavra *utopia* significa o lugar que não existir. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, [...], que apontam para viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2017, p.1).

Para que isto aconteça o diretor precisa ter uma equipe comprometida de professores e auxiliares, além de uma forte atuação do conselho escolar para selecionar as prioridades de investimentos de verbas destinados à escola, como Veiga (2016) reforça que,

o projeto político-pedagógico pode ser referência e um dispositivo para a construção contínua de inovação, para a organização do trabalho pedagógico da escola, para a clarificação das intencionalidades educacionais e escolares e para articulação solidária das participações dos diferentes protagonistas (VEIGA, 2016, p.1).

Se falamos em “ação de uma gestão democrática na escola”, segundo Paro (2017), afirma que:

Parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem (PARO. 2017, p. 9).

Nesse sentido, o gestor democrático deverá procurar articulações com diferentes grupos e pessoas fortalecendo os processos coletivos e participativos na condução da escola. A participação da família é de suma importância, tendo em vista que a escola não é formada apenas por profissionais da educação, e sim por toda uma comunidade que nela se insere. É com essas implicações que observamos o núcleo gestor e a participação de pais e comunidade na Escola de Ensino Fundamental Professora Alba Herculano Araújo localizada no distrito da Taíba, município de São Gonçalo do Amarante, Ceará.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico é considerado um momento de ações primordiais da pesquisa, pois trará elementos fundamentais para a análise da atividade proposta e maior aproximação com os temas trabalhados na escola. Portanto, a metodologia deste trabalho é de revisão teórica, documental e empírica, de natureza qualitativa, que busca analisar de forma reflexiva a relação entre comunidade e gestão escolar. A observação se deu em três momentos distintos, no qual não seguiu uma forma linear para sua estruturação.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2017, com duração de cinco meses. Inicialmente, selecionamos o referencial teórico e documental que nos trouxe sustentação para o debate de nossa pesquisa. Para isso, delimitamos os seguintes temas: núcleo gestor, comunidade escolar, gestão democrática, a família e a escola. Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas ao núcleo gestor, pais e professores. Para a última etapa da pesquisa participamos de uma reunião de pais junto à escola comprovando na prática como se dá a relação entre a gestão escolar e pais/responsáveis dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Alba Herculano Araújo, localizada na praia de Taíba, distrito do Município de São Gonçalo do Amarante, Ceará.

Na linguagem tupi-guarani, Taíba significa “pequena aldeia”. O local é conhecido pelas suas belezas naturais, porém, mesmo tendo como atrativo turístico suas praias com suporte de redes hoteleiras e pousadas, a atividade econômica local gira em torno da pesca, e dos pequenos comércios.

A localidade, infelizmente, é desprovida de uma infraestrutura básica em vários pontos da cidade, como por exemplo: a falta de hospital, correios, lotéricas, bancos, espaços de convivência e culturais, saneamento básico e pavimentação adequada.

Nesse contexto, a escola se encaixa como um dos principais atrativos para a comunidade, através de projetos e eventos promovidos pela escola. Eventos como limpezas de praia, rodas culturais na praça central e desfiles cívicos, são exemplos positivos entre a relação interpessoal da comunidade com a escola, que proporcionam momentos lúdicos para todos os habitantes desta aldeia. Essa relação gera uma confiança dos moradores nas decisões que o núcleo gestor opina sobre os procedimentos escolares e auxilia positivamente na participação dos pais na educação de seus filhos, melhorando assim o índice de desempenho e reduzindo a evasão escolar.

Observando essas particularidades, aplicamos questionário com a gestão da escola para buscarmos informações que fortaleçam nossas discussões neste artigo a fim de compreender melhor o processo gestor.

De acordo com os participantes da gestão escolar da Escola Professora Alba Herculano Araújo, os encontros de pais acontecem bimestralmente, de forma anual, porém podem ocorrer reuniões extraordinárias quando se vê necessário. Em média, oitenta por cento dos pais comparecem ativamente aos encontros. E normalmente discutem sobre o aprendizado dos alunos e seus comportamentos, as definições de regras, frequência, avaliações e notas. É importante ressaltar que os pais que acompanham ativamente seus filhos na escola têm visto melhores rendimentos.

Sobre a concepção de conselho escolar, a gestão afirmou que existe sim um conselho e que sua atuação está mais centralizada nas questões financeiras da escola. Em casos especiais, o conselho é chamado para tratar sobre o tipo de comportamento de alunos e funcionários.

Os projetos realizados pela escola em parceria com a secretaria de educação, a gestão menciona como os principais: Meio ambiente (Ambiente sustentável é hora de preservar); Leitura (Semeando leitura e fome de ler); Família e escola (Uma parceria de sucesso); Projeto Afro Indígena (Conhecendo nossas raízes “conhecendo para respeitar”); Projeto aluno monitor (reforço escolar).

O núcleo gestor relatou que estão matriculados 690 alunos, sendo 326 do Ensino Fundamental I e 336 do Ensino Fundamental II, além de 28 alunos do Educação de Jovens e Adultos - EJA. Isso reforça o fato de que a participação ativa dos pais e os projetos realizados diminuem a evasão escolar.

A escola por fim, se vê como um núcleo que possui um plano pedagógico bem estruturado, ativo e bem executado.

Sobre o relato dos pais, foram feitas perguntas sobre a visão que eles possuem da escola perante alunos e professores, se eles simpatizam com os projetos oferecidos e se estão satisfeitos com o quadro de funcionários em geral.

Dos projetos oferecidos pela escola, os pais relataram que simpatizam bastante, pois não se restringem apenas à escola. Em alguns casos, acabam envolvendo toda a comunidade e isso faz com que eles se aproximem e se relacionem melhor, além do fato de seus filhos frequentarem a escola no contra turno com atividades extracurriculares como: grupo de teatro, aulas de canto e instrumental, capoeira, produção de hortas, educação física, reforço escolar, aulas de desenhos e de pinturas, nos quais todos os alunos cadastrados nessas atividades têm direito a transporte e merenda escolar também no seu contra turno.

Sobre a gestão escolar, alguns pais disseram estar satisfeitos, pois a escola tem trabalhado para melhorar o empenho dos alunos, além de estimular o envolvimento dos pais nessa questão. Entretanto, outros pais já reclamaram da falta de assistência de transporte a alunos que moram em algumas localidades de difícil acesso e que ainda não estão na rota regular do transporte escolar. Uma mãe de um aluno da 7ª série também relatou que existem casos de “bullying” na escola e que a gestão deveria tomar atitudes mais severas em relação aos casos recorrentes e não fazer apenas campanhas contra esse tipo de ato.

Já no relato sobre os professores e funcionários em geral, alguns pais disseram estar tranquilos em relação a isso. Porém outros pais pensam ao contrário, por exemplo, uma mãe de um aluno do 8º ano, que é funcionária da escola em serviços gerais, relata que os professores sempre estão de “marcação” com seu filho e que a sua nota na maioria das matérias não passa de cinco. Buscamos esclarecimentos com a gestão escolar sobre o caso, a mesma informou que essa mãe acompanha todas as reuniões de pais, onde os professores sempre informam que seu filho não vem se empenhando dentro de sala de aula, seja no comportamento, seja nas avaliações.

No geral, os pais não tem certa proximidade com os professores, e na maioria dos casos eles preferem fazer reclamações ou denúncias de professores ao invés de procurar se informar como seu filho se comporta em sala de aula, além de acompanhar de forma ativa no empenho dos seus filhos nas disciplinas ou assuntos escolares em geral.

Na entrevista realizada com os professores os mesmos informaram que a relação deles com a gestão escolar é extremamente profissional, buscando sempre cumprir os prazos solicitados, como: preenchimento de diários, frequência, notas, participação em projetos, olimpíadas, etc.

Sobre a relação interpessoal notou-se no discurso de alguns professores que em muitos casos a gestão escuta mais a visão dos alunos e menos a dos professores, podendo gerar conflitos entre professor e aluno, pois a gestão, em muitos casos, acata as reclamações dos alunos perante o posicionamento do professor. Os professores acreditam que isso faz com que haja muitas limitações entre professor e aluno, portanto ao invés dos problemas serem resolvidos dentro da sala de aula, em muitos casos, eles tornam-se discussões externas.

Essa questão pode gerar um “ciclo vicioso”, pois na medida em que há limitações entre professor e aluno para resolução de problemas corriqueiros, isso também limita o contato dos professores com os pais. Portanto, ao invés dos responsáveis procurarem os professores, na maioria dos casos eles acabam procurando apenas a gestão para o acompanhamento dos filhos.

Através das observações expostas, percebemos que a gestão da referida escola pesquisada trabalha na forma de tentar atrair e agradar os pais e alunos, através de uma boa conciliação, atividades escolares, eventos científicos e culturais, ocasionando uma proximidade entre comunidade e escola. Porém notou-se que a referida escola não contém uma gestão participativa, uma vez que a maioria das decisões é tomada pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante, decisões essas que chegam à escola apenas para serem executadas.

Constatou-se, também, que ao mesmo tempo em que existe uma grande proximidade entre gestão e pais/responsáveis há um distanciamento entre essa relação com os professores. Isso se reflete no fato de que nas reuniões entre gestão e pais, os professores não são convidados a participar, devido ao fato desses encontros acontecerem no horário de aula normal. Sendo assim, os professores não estão presentes nesses encontros para colocarem suas observações ou mesmo defenderem seu ponto de vista e debater com os pais sobre o empenho dos estudos de seus filhos.

Esse tipo de debate só ocorre durante os coletivos, que são reuniões entre professores, gestão e supervisão. É nesse momento que são repassadas as informações das reuniões com os pais, além de outros informes via Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante, Ceará.

Percebemos assim, a importância de cada papel (gestão, professor, aluno, professores, etc.) para um bom funcionamento da escola. É importante ressaltar

que a frequente presença dos pais é de suma importância para a evolução do ensino e aprendizado dos alunos, até mesmo pelo fato da instituição de ensino ser cobrada por bons resultados e esses resultados não serão somente frutos do trabalho entre professores, gestão e alunos, mas também o comprometimento dos pais/responsáveis.

CONCLUSÃO

Mediante as problemáticas da pesquisa concluímos que ocorrem sim empecilhos para existência de uma verdadeira gestão democrática, além da inviabilidade de agradar a todos os envolvidos. No cotidiano da escola, observou-se no que concerne a sua gestão e comunidade escolar, vivenciam, nestes últimos anos uma situação, a falta de autonomia do professor e as tomadas decisões em conjunto. Contudo, tal conflito se resolve mediante os atrativos culturais e educacionais realizados no ambiente escolar. Percebe-se a imparcialidade do órgão público para o bom desenvolvimento da escola, mesmo com toda essa situação, cabe realçar que todos os profissionais entrevistados consideram o mecanismo da gestão democrática como o mais adequado para gerir o espaço público em nível micro, ou seja, algo no espaço escolar.

Também, de acordo com o nosso tema de pesquisa proposto, percebemos que, no geral, há uma boa relação do núcleo gestor com os pais/responsáveis, porém, o envolvimento destes com os professores ficam comprometidos por questões como falta de diálogo e um convite da própria gestão escolar para que os pais/responsáveis tenham uma relação mais harmoniosa com o quadro de professores. Sendo assim, vê-se necessário uma reformulação da visão de gestão democrática neste quesito.

Em geral, a gestão da Escola Alba Herculano Araújo contribui para uma participação mais ativa da comunidade junto à escola e auxilia na relação entre os pais e os alunos junto aos projetos oferecidos. Por fim, a pesquisa revela a necessidade de melhor consolidação de uma gestão democrática eficaz e de se exigir maior aproximação entre escola e comunidade por meio de uma gestão estratégica e seus conselhos escolares que atuam de forma prática e essencial para o desenvolvimento de um ambiente harmonioso e colaborativo, que juntamente com a escola, país e comunidade indicam que há muito a ser feito para se instaurar no espaço escolar uma gestão de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Leila Almice dos. GOMES, Geisa Pereira. SOUZA, Thiana do Eirado Sena de. **A participação da sociedade na gestão escolar: a experiência na rede municipal de ensino em Jequié, Bahia.** Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/69CO.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, 1996.**

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública,** [livro eletrônico] /Vitor Henrique Paro. -São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA, Ilma. **Passos Alencastro. Quem se faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2016.

UMA ESCOLA INCLUSIVA PRECISA DO QUÊ?

Mariana Costa Araújo¹

Raquel Costa Araújo²

DOI: 10.29327/5318157.1-8

INTRODUÇÃO

Uma escola não vive à margem da sociedade, pois ela é parte integrante. Inclusive, há quem diga que é um espelho de nossa sociedade. O fato é que não há como pensarmos em uma coletividade de todos e todas sem olharmos para dentro dos muros da escola. Assim, dentro do espaço escolar, os estudantes encontram e convivem com uma diversidade que, por muitas vezes, não está em seu cotidiano ou não possuem aparatos para perceber.

Devido a esse contexto, em que o espaço escolar pode trazer fortes contribuições para a formação do aluno, o entendimento do que é uma educação para todos (BRASIL, 2016) passou por mudanças e ainda passará. Dentre essas mudanças está a educação inclusiva dentro da escola regular. Portanto, vamos abordar esse tema ao longo do texto.

Afirmar que nossas escolas já estão preparadas e não precisamos mais falar sobre ou buscar alternativas para uma educação inclusiva é, de fato, um equívoco que acomete a sociedade em geral. Mantoan (2015) afirma que trabalhar para dialogar sobre a Educação Inclusiva é como lutar contra a maré, visto que ainda encontramos pensamentos engessados sobre a dinâmica da Educação Inclusiva.

Sendo assim, Mantoan (2015) traz que:

Os sistemas escolares montados a partir de um pensamento que recorta a realidade (hiperespecialização dos saberes), que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (MANTOAN, 2015, p. 13).

1 Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Surdocegueira. Licenciada em Letras Libras. Professora de Educação Básica e Ensino Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1401657019015109> E-mail: mariana.letraslibras@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0001-7867-6057>.

2 Graduada em Letras Português e Literaturas. Bolsista do Grupo de Pesquisa Pró-inclusão (UFC). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8906369256828556>. E-mail: raquelcostaa4@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0002-5422-5718>.

A primeira edição do livro *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, da autoria de Mantoan, foi lançado em 2003, de lá para cá, eventos, legislações e mudanças ocorreram, no entanto, a obra continua atual. A visão do que seria inclusão ainda caminha a passos lentos. De certo, Mantoan tem uma visão de inclusão radical quando comparamos com as legislações vigentes, dado que distingue a integração e inclusão. Na visão da autora, ainda não estamos trabalhando de fato a inclusão, estamos apenas no limiar entre integração e inclusão.

Ela também afirma que no espaço da escola a criança precisa sentir-se à vontade para ser ela mesma, portanto, as particularidades de cada um não devem ser escondidas. A partir desse viés, percebemos que a escola é um palco das diferenças quando essas podem ser trabalhadas no todo. Assim, vemos que cada um do “todos” é diferente. A autora ainda frisa sobre a necessidade de a escola adaptar-se às necessidades dos estudantes, sendo esses com ou sem deficiência, típicos ou atípicos.

À vista de tudo que foi exposto aqui quanto às colocações de Mantoan, percebemos que ainda precisamos avançar em inúmeras questões: currículo, qualidade do ensino, infraestrutura, remuneração digna aos profissionais, garantia de permanência na escola, entre outras.

A legislação, as pesquisas, mediações e projetos têm caminhado, mesmo a passos desacelerados, para propiciar, aos profissionais que atendem pessoas com deficiência (PCDs), e aos próprios PCDs, espaços de autonomia para propagar o que seria a inclusão e o que é necessário para que as mudanças possam acontecer.

Esses profissionais são pessoas que trabalham na prática e, a partir das suas experiências, sentem naquela vivência a necessidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais da área para tomar decisões. A partir dessa demanda, algumas escolas desenvolvem projetos que caminham para a construção de uma escola de todos e todas.

A Escola de Ensino Básico Professora Alba Herculano Araújo, localizada no distrito de Taíba, na cidade de São Gonçalo do Amarante, tem um número significativo de PCDs, como pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva/surdez, deficiência intelectual e deficiência física, além de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

Ao longo dos anos, a escola recebeu projetos externos que incentivaram a participação de crianças e adolescentes da comunidade escolar, assim como realizavam e ainda realizam projetos próprios. Na seção Dinâmicas inclusivas na escola, tecemos comentários sobre alguns desses projetos e experiências.

Tendo em vista que projetos não são projetados, planejados e executados sozinhos, faz-se necessário haver uma equipe de profissionais ávidos,

comprometidos e que tenham em mente que é de suma importância trazer para a comunidade escolar o sentimento de pertencimento durante essa jornada que é a inclusão.

Todos os profissionais da escola, como professores do AEE, professores de sala regular, intérprete de Libras, cuidadores³ e gestão escolar, têm seu trabalho ligado à Educação Inclusiva. Desse modo, todos devem estar incluídos nos projetos da escola para inclusão, assim como os alunos e a comunidade escolar.

A instituição educacional também pode contar com a equipe do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que atua principalmente em sede própria no município, mas também desenvolvem projetos de visitas e atuação direta nas escolas, a depender da demanda.

É importante salientar que este artigo não se propõe a mostrar o caminho para uma inclusão efetiva, mas visa contribuir com possibilidades para caminhar rumo ao objetivo esperado. Sendo assim, o texto se constitui em uma resolução de algumas ações em fase de implementação e outras que já estão sendo trabalhadas.

Dessa forma, a fim de promover uma contextualização, explanaremos um breve histórico da Educação Inclusiva, os agentes de referência que estão envolvidos nas ações pedagógicas, as dinâmicas (ações pedagógicas) que coletamos para o artigo e, por fim, nossas considerações finais.

CAMINHO HISTÓRICO

Podemos dizer que a história da Educação Inclusiva passa por períodos. A cidade Estado de Esparta eliminava as pessoas com deficiência, pois procurava uma eugenia em sua sociedade, visando a conquista em batalha e proteção de sua cidade (BIANCHETTI, 1995). Quando a sociedade parou de eliminá-las, passou a segregá-las, construindo asilos sustentados pela sociedade e fora das cidades.

Posteriormente, a sociedade começa a falar e praticar a integração, assim, os PCDs foram inseridos no convívio social com participação ativa, mas precisavam adaptar-se, a exemplo disso, os soldados de guerra quando voltavam para casa como PCD ou com sequelas, exerciam ofícios designados a eles, porém, não ocorria adaptação partindo da sociedade no geral, era o ex-soldado que realizava as adaptações necessárias.

Com as mudanças de pensamento da sociedade e as leis sendo promulgadas, podemos dizer que estamos na fase da inclusão, sendo este um entendimento complexo que é discutido por teóricos, como a que trabalhamos neste artigo. Sendo assim, quando queremos mudanças constantes para haver uma verdadeira inclusão, o mundo tem que passar por uma adaptação à PCD, e não

³ termo usado no município para o profissional de apoio escolar.

o contrário. Transformações na sociedade ocorrem nas pequenas mudanças do dia a dia, que modificam o pensamento de uma sociedade até que as práticas efetivamente mudem.

Avançando na linha do tempo, temos uma das primeiras legislações sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental, que foi promulgada pelo Rei Eduardo II, da Inglaterra; os sujeitos iriam receber todos os cuidados necessários, mas a herança ficaria com o Rei, atribuindo-lhe a figura de um tutor (RODRIGUES, 2008).

Acima, temos apenas mais um exemplo de como o pensamento de uma sociedade pode influenciar na vida de PCDs, dado que as condições de (sobre) vivência de PCDs é comumente delegada a outros indivíduos, e não a si mesmas, familiares ou pessoas de seu convívio. Infelizmente, esse pensamento perdura até os dias atuais.

Visualizar essas situações e, a partir delas, perceber que mais mudanças são necessárias é um dos pontos de evolução dentro de todo esse processo. Desse modo, para haver a Educação Inclusiva no Brasil, foi preciso que a comunidade travasse uma série de lutas para obter conquistas, leis, congressos, cartas denúncia da sociedade, mudanças e mais mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor (BRASIL, 1996) trata a Educação Especial e Educação Inclusiva com prioridade na rede regular de ensino, “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. Mesmo com essa legislação, temos percorrido um longo caminho marcado por progressos e retrocessos. Ademais, antes dela, houveram outras legislações que pautaram a educação de PCDs.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já mencionava a educação de PCDs, à época usando o termo “excepcionais”. O governo afirmava que a educação deveria enquadrar na medida do possível as PCDs, com o intuito de integrá-las na sociedade. Na segunda LDBEN (Brasil, 1971), entende-se que as crianças, adolescentes e jovens precisam de atendimento especial, entretanto, não estava previsto o ensino desses em escolas regulares.

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil deu um passo importante para a educação como um todo, e é a partir dessas leis que trabalhamos. A Constituição estabelece que a Educação Básica é dever do Estado e obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Os artigos 205, 206 e 208 afirmam, respectivamente, que a educação é “[...] um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, que é necessário haver “a

igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e estabelece o dever do Estado de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo esse último o artigo mais específico para a causa.

Em 1989, com a Lei N° 7.853, o entendimento foi controverso à Constituição Federal, dado que uma parte das pessoas com deficiência foram vistas como incapazes para estarem integradas ao ensino regular: “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de **pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem** no sistema regular de ensino” (grifo nosso).

Em 1994, houve o Plano Nacional de Educação Especial, que reforçou a ideia de que uma parte das pessoas com deficiência precisavam de uma escola à parte, o que endossou o termo “capazes de integração”, citado anteriormente. Considera-se que isso foi um grande retrocesso nos avanços que tinham sido defendidos até ali.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz em seu texto o dever de criar políticas públicas e atendimento especializado preferencialmente na escola regular (Brasil, 1990). Já o Decreto N° 3.298 de 1999 declara que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e a destaca como complemento do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente em 2014, traz em sua meta 4 novamente um termo que coloca a possibilidade de PCDs não estarem em uma rede regular de ensino, e sim em escolas especiais. A meta 4 diz:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O termo “preferencialmente” usado como em outros textos abriu a possibilidade do sujeito não ser enquadrado no sistema regular de ensino. Em 2020, o Decreto N° 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial. O texto deu a entender que as escolas especiais voltariam a ser prioridade, e não se trabalharia em uma perspectiva de Educação Especial, por meio da Educação Inclusiva. Compreendendo o retrocesso, movimentos sociais pontuaram que os avanços conquistados estavam mais uma vez sendo descartados. Após uma grande organização da sociedade civil e uma mudança de governo, em 2023, a Lei foi revogada (ALBUQUERQUE, 2023).

O número de leis, decretos, portarias e resoluções a níveis federais, estaduais ou municipais é extenso, sendo assim, o presente artigo não objetiva explicar o todo, mas promover uma noção de que mudanças positivas na sociedade não ocorreram e não ocorrerão de forma linear.

Assim, percebemos avanços e retrocessos, dependendo daquela visão que existia na sociedade e nos representantes da época. Para além de teoria e literatura na área, há os profissionais que colocam em prática projetos inclusivos. Agora, vamos conhecê-los brevemente.

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Inicialmente, importa-nos compreender o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse segmento educacional se caracteriza por ter

como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O professor do AEE é o profissional de referência para atuar no Atendimento Educacional Especializado das escolas, sendo assim, precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada.

Esse docente trabalhará em conjunto com outros profissionais de apoio, como o intérprete de Libras, guia-intérprete, entre outros, que exercem a função de apoio para necessidades básicas e/ou educacionais de cada aluno, por exemplo, o cuidador. Além disso, há também uma equipe multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva.

Desse modo, o município de São Gonçalo do Amarante aloca esses profissionais no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Psicólogas, psicopedagogas, terapeutas ocupacionais, pedagogas e fonoaudiólogas trabalham atendendo as demandas oriundas da Educação Inclusiva dentro do município, nas escolas do local.

É válido pontuar que há uma coordenação e equipe administrativa dentro do CAEE e profissionais que estão disponíveis para cooperar quando for necessário. Assim, professores de Libras e intérpretes tradutores de Libras são lotados em escolas distintas, a depender da demanda.

Comumente professores da sala regular têm o professor do AEE como um profissional de referência para auxiliá-los na execução de planos, projetos, atividades e aulas, com o intuito de promover a participação do estudante em sala de aula e nas atividades escolares, inclusive fora do ambiente escolar.

Há também a necessidade de formação continuada para os professores da sala regular, pois, ainda que haja disciplinas obrigatórias que perpassam essa formação necessária nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, o professor ainda necessita de formação continuada (BRASIL, 1994).

Além disso, alguns professores, durante sua formação, não tiveram essas disciplinas, porém, existem mecanismos ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelas secretarias de educação que ofertam formações continuadas, seja em modo online ou presencial. O site AVAMEC é um exemplo dessas ferramentas, pois disponibiliza cursos online, gratuitos e de curta duração nas especificidades educacionais.

Ademais, o núcleo gestor da escola pode oferecer momentos de planejamento conjunto, além de realizar reuniões de formação, dialogar com as partes envolvidas, promover a inclusão dos agentes e participantes desse desafio cotidiano que é a Educação Inclusiva.

DINÂMICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

Geralmente quando pensamos em ações voltadas à inclusão, o sujeito que está no centro são os alunos acompanhados pelo AEE ou suas famílias, no entanto, as ações escolhidas para este artigo visam observar a escola como um todo, a partir do compartilhamento de informações, conhecimento de outros saberes, prática da língua sinalizada, facilitação de interações e o ato de movimentar-se para mudar pensamentos e ações.

Assim sendo, a Escola Alba Herculano, visando uma inclusão de seus alunos na comunidade escolar, assim como promover atividades internas voltadas aos alunos acompanhados e suas famílias, organiza ações interativas e inclusivas com estudantes, professores e responsáveis no projeto “Inclusão: um degrau superado a cada dia”.

O projeto, idealizado por Abilene Gois, professora do AEE, começou a ser implementado em 2015. Entre as ações do projeto, que são executadas pelos diversos profissionais da escola, está o Intervalo Inclusivo, que é chamado pelos estudantes dos anos iniciais como sala dos brinquedos. Esse espaço proporciona às crianças, no intervalo escolar, um momento de interação com os recursos ofertados aos estudantes acompanhados e interação aluno com aluno, sendo esses com ou sem deficiência.

Além disso, há encartes, cartazes e alfabeto manual colado nas paredes. Por muitas vezes, as crianças interagem com essas informações e com as professoras do AEE responsáveis pela ação. Assim, o brincar gera aquisição de conhecimento, possível propagação da aquisição, diminui os “olhares negativos” para com a sala e, para quem participa dos atendimentos, o “diferente” está mais próximo.

Figura 1 - Alunos usando a sala de recursos multifuncional



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A Figura 1 mostra estudantes da escola, usando farda, dentro da sala de recurso multifuncional. A sala tem paredes cor branco, uma janela com cortina cor roxo, um armário cor cinza e colagem na parede com as letras do alfabeto. Os estudantes estão todos juntos e interagindo coletivamente com os recursos disponibilizados da sala, como atividades com plaquinhas e brinquedos.

Outro momento importante seria quando uma nova criança ou adolescente adentra na turma, uma das professoras do AEE ou profissional do núcleo gestor o apresenta para o grupo. Algumas vezes, antes da chegada do estudante, a conversa já ocorre, principalmente, nos casos em que algumas adaptações precisam ocorrer, por exemplo, quando o aluno em questão tem sensibilidade sonora, a turma já recebe orientações para, de uma melhor maneira, conviver com a necessidade do novo colega.

Ademais, desde o ano de 2022, a equipe multiprofissional do CAEE tem participado e ofertado momentos de conhecimento e troca de saberes com professores de sala regular, professores do AEE, equipe gestora, cuidadores e responsáveis, em momentos distintos, de forma contínua.

Outras atividades a serem salientadas são as oficinas e minioficinas de Libras, que são ofertadas ao longo do ano às turmas de Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. Essas ações visam propiciar um processo de inclusão no ambiente escolar, pois, além da escola ter uma aluna com surdez profunda e um aluno com deficiência auditiva, o litoral do município possui uma concentração considerável de surdos.

No ano de 2022, as oficinas foram ministradas no mês da visibilidade surda, em setembro, também conhecido como setembro azul ou setembro surdo. Setembro também é referenciado como mês da luta da pessoa com deficiência, também conhecido como setembro verde.

Após as oficinas com as turmas dos anos finais, os estudantes receberam um convite para disseminarem informações aos alunos dos anos iniciais, por exemplo, repassar a eles o que é o setembro surdo, o que é a Libras, como é o alfabeto manual e os números em Libras.

Desse modo, em um tempo reduzido e por meio de uma breve conversa, os estudantes fizeram essa troca de saberes entre si e difundiram novas informações. Além disso, houve a entrega de um folder informativo para cada participante e um folder informativo especificamente dirigido aos professores.

No ano de 2023, a oficina terá continuidade, agora, dentro da programação organizada para o mês de setembro e com a participação da comunidade escolar externa, ou seja, famílias e convidados surdos. Uma das autoras deste artigo será facilitadora como professora de Libras da instituição.

Além disso, a programação da oficina contará com uma palestra sobre inclusão escolar e social de crianças e adolescentes com deficiência no ambiente da escola, tendo como palestrante a professora Abilene Gois.

Figura 2 - Oficinas e minioficinas de Libras



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A Figura 2 mostra muitos estudantes da escola sentados em um auditório enquanto assistem à oficina de Libras. O auditório é climatizado, tem paredes cor branco, uma janela com cortina cor azul, na frente há colagens de fotos nas paredes e apresentação de um slide como recurso para a oficina e cadeiras na cor azul. À frente do auditório, está a facilitadora da oficina, há a participação dos professores de sala regular que estavam responsáveis pela turma no momento e da professora de AEE.

Por fim, para o dia 21 de setembro, dia da luta da pessoa com deficiência, em 2023, será implementada a ação Cine Inclusão, com a exibição de curtas-metragens que têm PCDs como personagens e que retratem inclusão, preconceitos, *bullying*, lutas e conquistas. É de nosso interesse que os personagens sejam diversos, assim como é a escola e a sociedade.

Os curtas “Tamara”, “Marina não vai à praia”, “O filho do vizinho” e “Longe de vista” participarão da mostra. Ao final, perguntas pré-estabelecidas, com temas relacionados aos curtas, serão lançadas para gerar um bate-papo e reflexão. O público será estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar de passividade na educação não pode existir, pois a educação é movimento. Quando falamos de inclusão, esse movimento se expande do eu para o outro e do outro para nós, porque, em educação, não somos mais apenas um.

Trabalhar com projetos que visam a ampliação de conhecimentos do que seja inclusão é entender que a escola é mais do que sala de aula e currículo. Logo, tem-se o entendimento de que a escola contribui para o que a sociedade precisa, já que crianças e adolescentes mais conscientes da diversidade podem melhorar o reflexo que temos quando olhamos no espelho.

O presente artigo objetivou compartilhar ações que corroboram com a ideia de escola inclusiva. O montante foi específico de apenas um local, mas temos ciência que as ações em outros locais são diversas, e é gratificante saber que, assim como nós, há profissionais trabalhando dentro e fora das escolas em busca de uma inclusão efetiva.

Portanto, continuamos promovendo ações, apoiando e torcendo para que seja assegurado cada vez mais o protagonismo e a autonomia das PCDs, e, a partir disso, que elas possam propor alternativas e que essas propostas sejam respeitadas e executadas. “Nada sobre nós sem nós” é o que almejamos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Diogo. **Entidades comemoram revogação do “decreto da exclusão”**. Artigo. Correio Brasiliense. Online. 2023. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/01/5064046-entidades-comemoram-revogacao-do-decreto-da-exclusao.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

AVAMEC. **Site com cursos online de formação continuada**. Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br> Acesso em: 30 jul. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online], vol. 02, n. 03, p. 07-19, 1995.

BRASIL. **Portaria Nº 1.793, De Dezembro De 1994** – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Ministério da Educação- MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso: 08 ago. 2023.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF; Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação - MEC. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 1961. Disponível em; <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA**. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de out. de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina

a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso: 30 ago. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial. 1994.** Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em 30 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto número 3.298. 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=%C3%89%20finalidade%20primordial%20da%20pol%C3%ADtica,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico Acesso em: 25 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Editora Summus, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

RODRIGUES, Rolim; MARANHE, Elizandra. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho (Org.) **Práticas em Educação Especial e Inclusiva.** Brasília: MEC/FC/SEE, 2008.

EDUCAÇÃO PARA A MORTE EM UM CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Antonio Renaldo Gomes Pereira¹

DOI: 10.29327/5318157.1-9

INTRODUÇÃO

A Educação para a morte é um estudo no qual a preparação para o acontecimento derradeiro dos indivíduos é inserida entre os demais ensinamentos que contribuem para seu desenvolvimento de forma integral, como indicado nos estudos realizados por Kovács (2005).

A urgência da implementação da Educação para a morte se evidencia durante a pandemia de Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que levou 705.313 pessoas a óbitos no Brasil desde o início da pandemia até 02 de setembro de 2023, conforme Painel Coronavírus do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023).

Os problemas socioemocionais causados pelas perdas de forma inesperada e em larga escala noticiadas a todo momento pelos meios de comunicação se agravam à medida que as perdas ocorrem. As perdas se estendem para além de personagens distantes e o luto se estende a vizinhança, familiares e amigos. Contudo, a velocidade com que as coisas aconteciam, impedidos pelo distanciamento social, o processo de luto impulsionado pela solidão não ocorria de forma devida resultando no sufocamento dos sentimentos evocados pela perda de um ente querido.

Após o período de isolamento social, assim como em outros setores da sociedade, se evidenciou no ambiente escolar a fragilidade dos indivíduos frente às emoções cabendo à escola e aos profissionais de educação “contornar a situação” e resolver da melhor forma possível. Nem sempre funcionou, poucos estavam preparados para lidar com a situação. Arrisco dizer que ainda não estamos.

1 Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Mestre em Antropologia. Pós-graduando em Tanatologia. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais. Professor da Educação Básica. Membro da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR), Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>. E-mail: renaldogomes@live.com. <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>.

Ao perceber a morte como um interdito e a necessidade de colocá-la em pauta, a Educação para a morte se apresenta como uma possibilidade de preparo dos indivíduos com intuito de evitar o agravamento das situações que germinam em torno dos acontecimentos que culminam com a morte e das atitudes adotadas pelos indivíduos após a perda de ente querido.

O texto trata-se de um ensaio que interpõe dados empíricos obtidos no período de agosto de 2021 a dezembro de 2022 e conceitos e outras definições cunhadas por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento que se debruçaram sobre os variados modelos pedagógicos para construção do que convém denominar Educação para a Morte. O ensaio explora a importância da Educação para a morte no contexto pós-pandêmico, destacando diferentes abordagens e suas implicações para a sociedade. Aborda a relevância de preparar indivíduos para compreender e lidar com a morte de maneira saudável e construtiva.

Os dados empíricos provêm das observações realizadas durante as aulas de Ensino Religioso na Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia e dos dados coletados no município de São Gonçalo do Amarante, Ceará, em razão de minha pesquisa de doutoramento.

O presente ensaio objetivou trazer à luz os benefícios socioemocionais da Educação para a morte considerando a cadeia de agentes envolvidos.

EDUCAÇÃO PARA A MORTE: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A Educação para a morte é uma abordagem educacional que visa proporcionar às pessoas uma compreensão mais profunda e informada sobre o fenômeno da morte. Contudo, segundo Kovács (2003), ela não oferece respostas simples, dogmáticas ou padronizadas. Dentre seus objetivos, a Educação para a morte busca abordar as questões relacionadas ao fenômeno, bem como o processo que leva o indivíduo ao acontecimento de forma aberta, honesta e construtiva.

Para a autora, “essa educação envolve comunicação, relacionamentos, perdas, situações-limite, nas quais reviravoltas podem ocorrer durante a vida, como, por exemplo, fases do desenvolvimento, perda de pessoas significativas, doenças, acidentes, até o confronto com a própria morte” (KOVÁCS, 2005, p. 486). Ao longo do tempo, a definição desse conceito tem evoluído, refletindo as mudanças nas percepções sociais, culturais e psicológicas em relação à morte.

Inicialmente, a Educação para a morte estava associada, principalmente, ao ensino de rituais e práticas funerárias específicas de diferentes culturas. No entanto, ao longo das últimas décadas, a abordagem se expandiu para incluir uma compreensão mais abrangente das dimensões emocionais, psicológicas e filosóficas relacionadas à morte.

Assim, a Educação para a morte engloba discussões que se amparam no bojo dos mais diversos âmbitos da sociedade. Dentre eles, apontamos os que consideramos mais relevantes: a) as diferentes perspectivas culturais e religiosas em relação à morte; b) as implicações filosóficas e éticas da finitude humana; c) os estágios do luto e a importância de processar as emoções associadas à perda; d) como apoiar pessoas que enfrentam doenças terminais e suas famílias e; e) a preparação legal e administrativa para o fim da vida, como testamentos e diretivas antecipadas de vontade.

A Educação para a morte é fundamental para que as pessoas possam compreender melhor o ciclo natural da vida e enfrentar a morte com uma atitude mais positiva e informada. Ela promove a reflexão sobre a própria mortalidade e pode ajudar a reduzir o medo e a ansiedade associados à morte, contribuindo para uma maior qualidade de vida. Buscar desenvolver o sentido crítico, reflexivo, autocrítico e transformador sobre o antes e depois da morte de si e dos outros.

Nesse contexto, a Educação para a morte também pode ser integrada em diversos campos, como a educação formal, a área de saúde e os cuidados paliativos, bem como em abordagens terapêuticas para o luto e o enfrentamento de doenças graves.

Portanto, a Educação para a morte é mais do que uma simples instrução sobre os aspectos práticos relacionados à morte. Ela busca ampliar a compreensão das dimensões emocionais, espirituais e psicológicas desse fenômeno universal, auxiliando as pessoas a encararem a morte de maneira mais saudável e significativa.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA SOCIEDADE

A Educação para a morte é uma disciplina que requer abordagens pedagógicas sensíveis e eficazes, dadas as complexidades e emoções envolvidas no tópico. Diferentes abordagens podem ser adotadas para facilitar a compreensão e a discussão sobre a morte de maneira adequada e útil.

A abordagem interdisciplinar reconhece que a morte é um fenômeno multifacetado que não pode ser compreendido apenas por uma única disciplina. Ela envolve a colaboração entre várias áreas, como psicologia, filosofia, sociologia, religião e saúde. Essa abordagem busca oferecer uma visão holística do fenômeno, considerando suas dimensões emocionais, espirituais, culturais e sociais relacionados à morte, como o sentido da vida, a existência após a morte e o significado da finitude. Isso envolve a exploração das crenças religiosas, espirituais e existenciais, permitindo uma análise profunda das implicações filosóficas da morte.

A abordagem psicológica concentra-se nas reações emocionais e psicológicas das pessoas diante da morte, do luto e da perda. Kübler-Ross (1996) relata sobre mecanismos adotados por moribundos diante de uma doença incurável. Conforme a autora, os pacientes em fase terminal reagem em um circuito de cinco estágios, são eles: (1) negação e isolamento; (2) a raiva; (3) barganha; (4) depressão e; (5) aceitação. Além dos estágios vivenciados pelos indivíduos em situação de quase morte, ela explora como diferentes estágios do luto afetam as pessoas e como é possível lidar de forma saudável com essas emoções. A psicologia também aborda questões de ansiedade e medo relacionados à morte.

A abordagem narrativa utiliza histórias, literatura e narrativas pessoais para explorar e comunicar temas relacionados à morte. Ao compartilhar histórias de vida, experiências de luto e reflexões pessoais, as pessoas podem encontrar maneiras de se conectar com o tópico de maneira mais íntima e significativa.

Desta forma, a educação para a morte pode ser integrada ao currículo de diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Isso pode ser feito por meio de disciplinas específicas, projetos interdisciplinares ou mesmo como parte das aulas de Ciências Sociais e Ética. A integração curricular ajuda a normalizar a discussão sobre a morte desde uma idade jovem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere entre as diretrizes para a disciplina de Ensino Religioso a temática morte figurando nas habilidades propostas ora como objeto central para as discussões em pauta, ora como objeto complementar. Conforme as diretrizes, a morte surge como coadjuvante nas discussões propostas para a disciplina de Ensino Religioso na habilidade 03 do 4º ano do Ensino Fundamental ao “caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte)” (BRASIL, 2017, p. 449) e na habilidade 03 do 5º ano ao “reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte)” (BRASIL, 2017, p. 451).

Os estudos sobre a morte propostos pela BNCC ganham protagonismo nas aulas de Ensino Religioso nos 8º e 9º anos. Enquanto o primeiro busca as ideias relacionadas à morte nas tradições religiosas, conforme norteado pela habilidade 03, “analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte” (BRASIL, 2017, p. 457), o segundo contempla, além das grandes religiões, outras filosofias, como delinea a habilidade 04, “identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres” (BRASIL, 2017, p. 459).

Assim, oferecer espaços seguros e acolhedores para a discussão aberta sobre a morte é crucial. Isso pode ocorrer em grupos de apoio, sessões de aconselhamento, seminários ou até mesmo por meio de plataformas online, como

evidenciado no período pandêmico. A oportunidade de compartilhar pensamentos e sentimentos sobre a morte ajuda a eliminar tabus e reduzir a ansiedade.

A Educação para a morte desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, pois contribui para uma compreensão mais profunda e saudável do ciclo da vida, abordando a finitude humana de maneira honesta e aberta. Entre as razões que destacam sua importância estão: a redução do estigma e medo; a promoção do diálogo aberto; a preparação antecipada para o acontecimento; suporte para os enlutados; enriquecimento espiritual e filosófico e; promoção da qualidade de vida.

O desconhecido muitas vezes é acompanhado por medo e estigma. A Educação para a morte ajuda a dissipar mitos e tabus, proporcionando uma compreensão realista e informada sobre o processo de morrer. Isso ajuda as pessoas a enfrentar a morte com menos ansiedade e a lidar de forma mais saudável com a perda.

Conforme Ariès (2012), a morte, outrora vivenciada como evento público acolhido tanto pelos familiares quanto pelo próprio indivíduo, torna-se um evento indesejado ao passo que a temática se torna nefasta, causadora de dor e sofrimento. A morte deixa de ser transição para se tornar o fim. Assim, a morte perde espaço nas sociedades modernas. Na contramão, a Educação para a morte cria espaços onde as pessoas podem discutir suas crenças, preocupações e experiências em relação à morte. Isso promove um diálogo aberto que pode fortalecer conexões interpessoais e enriquecer as relações humanas.

Uma compreensão informada da morte incentiva as pessoas a fazerem planos antecipados, como preparar testamentos, diretivas antecipadas de vontade e decisões sobre cuidados paliativos. Isso ajuda a aliviar o fardo das famílias e garante que as vontades individuais sejam respeitadas.

A Educação para a morte ajuda a compreender as fases do luto e os desafios emocionais associados à perda. Isso oferece um suporte valioso para aqueles que estão enlutados, permitindo-lhes navegar pelas emoções de maneira saudável e procurar ajuda quando necessário.

A morte tem sido um tema central em muitas tradições religiosas e filosóficas. A Educação para a morte oferece a oportunidade de explorar questões espirituais e filosóficas relacionadas à vida, à morte e ao propósito humano, enriquecendo as perspectivas individuais.

Ao compreender a finitude, as pessoas podem desenvolver um maior apreço pela vida e pelas experiências cotidianas. Isso pode levar a uma busca mais consciente de significado e a uma valorização das relações e experiências que compõem a vida.

PREPARAÇÃO PARA A MORTE, SAÚDE MENTAL E ÉTICA

É fundamental entender a relação entre Educação para a morte e saúde mental, pois compreender a morte de maneira saudável pode ter impactos positivos significativos na saúde mental das pessoas.

O medo do desconhecido pode ser um gatilho emocional que leva à ansiedade. A morte se inclui entre os maiores medos das pessoas, sobretudo, porque é um momento que se revela, na maioria das vezes, de forma inesperada. Obviamente, há casos em que se conhece ou se prevê um momento aproximado para a realização do desenlace. A Educação para a morte ajuda as pessoas a enfrentar esse medo ao fornecer informações reais e claras sobre o processo de morrer. Isso pode reduzir a ansiedade e permitir que as pessoas se concentrem em viver suas vidas plenamente.

Outro dia, enquanto coletava depoimentos que pudessem auxiliar na produção de minha tese sobre “os mortos em vida e na vida”, uma interlocutora relata sobre sua experiência de sepultar partes de seu próprio corpo, “*uma perna de cada vez*”, em razão do diabetes, e do quanto sentiu a perda de seus membros. Conhecer o seu estado de saúde e a possibilidade de dar continuidade à vida lhe permitiu vivenciar a perda sem se perder no caminho. É fatos que as perdas doem, mas vislumbrar um futuro é parte da trama do viver.

O término de um relacionamento, a perda de um emprego, a perda de uma parte do corpo, assim como outras perdas que representam o fim de um ciclo irreversível que afetam a saúde emocional, social ou sentimental do indivíduo podem ser caracterizadas como uma forma de morte e como tal carecem da vivência do luto.

A Educação para a morte ajuda as pessoas a compreenderem suas próprias emoções em relação à morte e ao luto. Isso é essencial para o processo de luto saudável, permitindo que as pessoas expressem suas emoções de maneira construtiva e evitem o isolamento emocional. Ao compreender a natureza cíclica da vida e da morte, as pessoas podem se tornar mais aptas a lidar com a adversidade e a perda, sabendo que faz parte da experiência humana.

A compreensão da morte como parte inerente da vida pode levar a uma maior aceitação da finitude, facilitando a busca por significado e propósito, motivando as pessoas a viverem suas vidas de acordo com seus valores. Conhecer a realidade da morte permite que as pessoas façam planos para o futuro. Isso inclui questões legais, como testamentos e diretivas antecipadas de vontade, além de considerações práticas sobre cuidados paliativos e preferências de final de vida. Ela permite que pacientes com doenças terminais e suas famílias compreendam o processo de morrer, tomem decisões informadas sobre tratamentos e cuidados paliativos e tenham conversas importantes sobre desejos e preocupações.

A Educação para a morte pode resultar em maior qualidade de vida, ao reduzir o estresse mental associado à preocupação constante com a morte e ao permitir que as pessoas se concentrem nas coisas que realmente importam para elas. Apesar do valor social da Educação para a morte, ela enfrenta desafios específicos e considerações éticas que precisam ser abordadas de maneira sensível e cuidadosa. É importante abordar as questões relacionadas à morte de maneira inclusiva, respeitando as crenças e tradições de cada grupo, para evitar mal-entendidos ou ofensas.

A abordagem à Educação para a morte deve ser adequada à idade e ao nível de maturidade dos alunos. Jovens e crianças podem precisar de explicações mais simples e suporte emocional extra, enquanto adultos podem se beneficiar de discussões mais aprofundadas. Se o que devemos ensinar às crianças recai sobre os grandes temas, então “a morte é inegavelmente um destes temas” (NUNES; CARRARO; JOU; SPERB, 1998, online). Desta forma, as crianças não precisam ser enganadas, elas sabem sobre a morte e devemos, como educadores, apresentar a temática com clareza.

Lidar com a morte pode ser emocionalmente desafiador. Educadores devem estar cientes de que certos tópicos podem evocar emoções intensas e preparados para fornecer suporte emocional aos participantes. Algumas pessoas podem resistir à Educação para a morte devido a crenças pessoais, medos profundos ou experiências passadas. É importante estar preparado para lidar com possíveis conflitos e reações negativas, oferecendo um ambiente seguro para discussão.

Observei, durante as aulas de Ensino Religioso que ministrei em turma do Ensino Fundamental, que os alunos, principalmente no período pós-pandêmico, tratam das ideias relacionadas à morte sem demonstrar as mesmas preocupações de antes. Se a morte se apresentava como um assunto interdito, hoje ela abandona o rol dos tabus e retorna, em certa medida, ao cotidiano das pessoas.

Ao discutir a morte, questões pessoais e privadas podem surgir. É crucial respeitar a privacidade dos indivíduos e garantir que qualquer discussão seja conduzida de maneira confidencial e respeitosa. Embora a Educação para a morte forneça informações valiosas, é importante proteger as pessoas de informações excessivamente detalhadas ou perturbadoras. O equilíbrio entre educação e proteção emocional deve ser mantido.

A Educação para a morte deve ser sensível às várias reações emocionais e ao luto promovendo uma abordagem ética que envolve respeitar o tempo e as necessidades individuais de cada pessoa para lidar com suas emoções. Profissionais de saúde, educadores e conselheiros desempenham um papel fundamental na Educação para a morte. Eles devem ser treinados para abordar questões relacionadas à temática com empatia, sensibilidade e conhecimento técnico.

Em última análise, a Educação para a morte é um tópico complexo que requer uma abordagem delicada, atenção às necessidades individuais e compromisso com o respeito e a empatia. Ao enfrentar esses desafios e considerações éticas, é possível criar um ambiente educacional que seja informativo, de apoio e culturalmente responsivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para a morte é um campo formativo de desenvolvimento lento que requer empenho dos profissionais envolvidos ao passo que o conhecimento adquirido e as vivências dos indivíduos podem contribuir para a compreensão de situações que se relacionam dos mais diversos modos com a morte.

Cada abordagem na implementação da Educação para a morte possui suas próprias vantagens e desafios. O ponto central é proporcionar uma educação que permita às pessoas explorarem a morte de maneira construtiva, auxiliando-as a desenvolver uma compreensão mais profunda e saudável desse aspecto inevitável da vida.

A Educação para a morte transcende as barreiras culturais e geográficas, fornecendo ferramentas essenciais para lidar com um aspecto universal da experiência humana. Ao educar as pessoas sobre a morte, a sociedade pode cultivar uma perspectiva mais aberta, resiliente e compassiva em relação a esse processo inevitável.

A relação entre a Educação para a morte e a promoção da saúde mental, destaca-se no quanto a compreensão da morte pode auxiliar na redução do medo e da ansiedade, desempenhando um papel crucial na promoção da saúde mental, ao capacitar as pessoas a enfrentarem a morte e o luto de maneira construtiva e informada, ao contribuir para a melhora da capacidade de lidar com as complexidades emocionais associadas a esse aspecto inevitável da existência humana.

Os desafios enfrentados ao implementar programas de Educação para a morte, residem, em certa medida, nas considerações éticas envolvidas ao tratar de um assunto tão sensível.

Ressalto que a morte não é apenas uma tragédia que culmina em uma perda, ela é capaz de propiciar nas consciências humanas um conjunto de atitudes que se amparam em filosofias de vida, espiritualidade e religião. Enquanto algumas culturas percebem o fenômeno como uma tragédia, outras festejam o acontecimento traduzindo-o como um momento de passagem no qual o protagonista transcende a esta existência (PEREIRA, 2020).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillippe. **História da morte no ocidente**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.
- BRASIL. **COVID19**. Painel Coronavírus. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 03 set. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 04 set. 2023.
- KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para a Morte. Temas e Reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para a Morte. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 25 (3), 484-497, 2005.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**: o que os doentes têm para ensinar à médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes. 7^a ed., Martins Fontes. São. Paulo, 1996.
- NUNES, Deise Cardoso; CARRARO, Luciane; JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tânia Mara. As crianças e o conceito de morte. **Psicologia: Reflexão E Crítica**, 11(3), 579–590, 1998.
- PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes. **Sede eterna**: as relações com os mortos no povoado de Almas. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa Associado de Pós-graduação em Antropologia UFC/UNILAB, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ORGANIZAÇÃO

ANTONIO RENALDO GOMES PEREIRA

Doutorando em Antropologia no PPGA/UFPB, com pesquisa na área de ritos fúnebres e práticas mortuárias. Pós-graduando em Tanatologia: sobre a morte e o morrer. Pós-graduando em Arqueologia e Patrimônio. Pós-graduando em Direitos Humanos. Mestre em Antropologia. Especialista em Tutoria Ead e Docência do Ensino Superior. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em História. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais. Atualmente é professor (Ensino Religioso) da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE. Tem experiências nas áreas de Educação e Antropologia, com ênfase em Antropologia da Morte e Antropologia das Religiões, atuando principalmente nos seguintes temas: culto aos mortos, morte, oferendas, religiosidade e santos populares. Membro da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>. E-mail: renaldogomes@live.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE 95, 98, 99, 100, 102

Aprendizagem 5, 6, 7, 9, 10, 16, 17, 20, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 37, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 54, 55, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 98, 115

B

BNCC 55, 108, 113

C

Cantiga de roda 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 31,
33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43

Cooperação 21, 57, 67, 70, 74, 75, 76

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60,
67, 68, 72, 81, 82, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105,
106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114

Educação Básica 9, 22, 25, 35, 44, 52, 60, 84, 93, 96, 103, 105

Educação Inclusiva 93, 95, 96, 97, 98, 99

Educação Infantil 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 67

Educação para a morte 8, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112

Ensino Fundamental 7, 15, 27, 34, 35, 44, 51, 58, 61, 67, 85, 87, 89, 101, 102,
106, 108, 111

Ensino Médio 35, 49

Ensino Religioso 9, 25, 105, 106, 108, 111, 114

Escola 6, 7, 13, 16, 19, 25, 27, 34, 36, 37, 38, 47, 50, 52, 53, 55, 59, 62, 69, 70, 81,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105

Escrita 7, 44, 46, 47, 48, 69, 70, 81

F

folclore 11, 12, 13

G

Geometria 64, 66

Gestão democrática 84, 85, 86, 87, 91

H

Habilidades 5, 7, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 28, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 52,
53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 77, 80, 96, 97, 108

Habilidades matemáticas 54, 61, 64, 65
Handebol 6, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

L

LDB 86, 96, 103
Leitura 6, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 88
Libras 93, 95, 98, 101, 102
Linguagem verbal 50, 69

M

Magistério 35, 36, 43
Matemática 6, 7, 15, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Medidas de comprimento 6, 7, 60, 61, 62, 64
Memória 16, 17, 19, 29
Música 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30,
31, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 47
Música folclórica 12, 13

N

Núcleo gestor 7, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 99, 100

P

Pós-pandêmico 8, 106, 111

R

Referencial Curricular Nacional 11, 23, 26, 43

S

Sala de aula 5, 6, 10, 11, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35,
37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 62, 65, 73, 76, 77, 78, 79, 82,
89, 90, 98, 102

