



REVISTA DE

Práticas Pedagógicas

Curso de Pedagogia

ISSN: 2595-1432

V. 4, nº. 2, jul/dez 2020

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Vol. 4 n.º. 2 jul/dez 2020

CURSO DE PEDAGOGIA



FACULDADES ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DIRETOR GERAL

Prof. M. Eng. Luis Daniel Pittini Strumiello

DIRETOR ACADÊMICO DAS FACULDADES

Profª. Ma. Giuliana Sampaio de Vasconcelos
Coelho

DIRETOR ADMINISTRATIVO E

FINANCEIRO

Tiago Barreto

DIRETOR PARA DESENVOLVIMENTO

ESTUDANTIL

Pr. Sérgio Roberto Gomes

COORDENADOR DO CURSO DE

PEDAGOGIA

Prof. Dr. Antônio Edmir Frota Fernandes

COORDENADORA DOS CURSOS DE PÓS-

GRADUAÇÃO

Profª. Ma. Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

SECRETÁRIA GERAL

Vanessa Cristina Pacheco de Queiroz Manoel

EDITOR DA REVISTA

Prof. Me. Elvis Magno da Silva

BIBLIOTECÁRIO

Edvanildo Almeida de Sousa

INFORMAÇÕES BÁSICAS

A “Revista de Práticas Pedagógicas” do curso de Pedagogia da FAMINAS é uma publicação semestral de artigos de produções técnicas e resumos de trabalhos apresentados.

Ficha Catalográfica Preparada Pelo Setor de Processamento
Técnico da Biblioteca Central da FADMINAS

Revista de Práticas Pedagógicas. – v. 4, n. 2 (jul/dez 2020) –
Lavras: FADMINAS, 2020.

Semestral.

ISSN 2595-1432

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Profissional Especialista

CDD 370

CDU 37

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antônio Edmir Frota Fernandes – Presidente

Prof. Me. Elvis Magno da Silva

Profª. Ma. Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

Profª. Ma. Ozana de Lima Lacerda

Profª. Ma. Vera Lúcia Piazzini Frota Fernandes

OBJETIVO

Esta revista destina-se a artigos de produções técnicas e resumos de alunos e professores, internos e externos.

Direitos de Permissão de Divulgação

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua inteira responsabilidade.

Nenhuma parte desta publicação deve ser reproduzida sem a devida citação.

FALE CONOSCO

E-mail:

revistapedagogia@fadminas.org.br

Telefone:

(35) 3829-3900

SUMÁRIO

Autismo: o dilema da inclusão	5
Traços, sons, cores e formas: aplicação na educação infantil.....	12
Leitura e interpretação: as dificuldades em leitura e alfabetização matemática no ensino fundamental.....	20
A contextualização na educação de jovens e adultos como possibilidade para a aprendizagem significativa.....	29
A importância da música na educação infantil	46
Resgate histórico do surgimento das escolas	60

AUTISMO: O DILEMA DA INCLUSÃO

Raquel Lacerda, graduanda em pedagogia¹

Rayane Lacerda, graduanda em pedagogia¹

Ma. Lisiane Flores Strumiello, orientadora¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; rayanelacerda21@gmail.com; raquellacerda21@gmail.com; lisianestrumiello@yahoo.com.br

RESUMO

Existem alguns estudos relacionados a propostas metodológicas de inclusão ao aluno dentro do Transtorno do Espectro Autismo. O presente artigo trabalha com a possibilidade de uma dinâmica acessível para o processo de inclusão do mesmo. Mostrando assim melhores alternativas para a renovação dos processos arcaicos de suposta inclusão do aluno dentro do espectro. Para esse fim, foram realizados estudos teóricos, entrevistas às famílias e associações.

Palavras-chaves: Autismo, educação transformadora, inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é orientado pela Prof. Ma. Lisiane Flores Strumiello, atuando nas áreas de Fisiopatologias da Comunicação. Ele foi elaborado a partir de um projeto desenvolvido na Escola Municipal Édio do Nascimento Birindiba, na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema o Autismo e o dilema da inclusão. O artigo busca desvendar as metodologias com que se aplica o ensino-aprendizagem no aluno dentro do espectro autismo. Sabe-se que inúmeras vezes o processo de inclusão não ocorre de forma eficaz, e esta também não é uma realidade fácil de ser alcançada. Isto posto, a proposta deste artigo é trabalhar com a seguinte temática: Como tornar eficaz o processo de inclusão dentro das salas de aula? O Transtorno do Espectro Autista é ainda uma condição pouco conhecida pelos docentes. Infelizmente, falhas

são percebidas na aplicação de processos inclusivos. É recorrente a falta que aluno com autismo tem de uma abordagem educacional que o compreenda como um ser social, capaz de aprender e internalizar conhecimentos e que não reduza sua educação ao treinamento de habilidades, mas que esteja aberta à sua contextualização dentro da sociedade. O processo de ensino e aprendizagem do aluno dentro do espectro deve contemplar uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, destacando importância do papel da ação mediadora que o professor desempenha no ensino, exercendo assim uma educação transformadora. O Objetivo geral deste artigo é trabalhar a urgência na mudança dos processos metodológicos aplicados em salas de aula onde exista alunos dentro do Transtorno do Espectro Autismo. Este artigo traz como objetivo específico tencionar a mudança nos processos antiquados de inclusão ainda presentes em salas de aula. O texto que se apresenta a seguir se organiza em três partes principais. A primeira parte do artigo uma revisão de literaturas sobre o processo de inclusão aos espectros autistas. A segunda apresenta a metodologia proposta para a execução do projeto de intervenção pedagógica e a terceira parte expõe o projeto de intervenção realizado nas escolas e famílias.

REFERENCIAL TEÓRICO

O espectro autismo tem se tornado tema frequente nas mídias. É fácil encontrar séries, filmes e até mesmo novelas que envolvam personagens dentro do mesmo. Por mais que a maioria dessas séries televisivas tratem o autismo com um certo romantismo, o assunto tratado e exposto é sobre seres humanos, da singularidade que cada um tem. Os autistas são ingênuos, desapegados, muito sinceros e não entendem esta sociedade fundamentada nas aparências. A de alto rendimento é uma exceção à regra. Existe outra realidade que precisa ser estudada, o autismo severo. Não tem como solucionar um problema se ele é inexplorado. O Ministério da Educação delineou a política de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço igualitário que acolha e garanta a permanência maioria dos casos expostos tratam de um grau leve de autismo, não abrangendo assim todas as classes. O autismo que a mídia exhibe é a realidade de apenas alguns autistas espalhados pelo mundo. O

autismo de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou em razão de deficiências e características pessoais. Nesse processo a escola é percebida como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças. Os autistas são considerados oficialmente deficientes, tendo assim, direito a todas as políticas de inclusão do país, inclusive a de Educação.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (...)

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;(...)

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

(ROUSSEFF, 2012).

Contudo, o processo de inclusão não é simples. A Educação Especial pode até amparar melhor e ter estratégias interessantes, mas o deficiente só convive com semelhantes. O autista tem problemas com a socialização e a convivência. Ao colocá-lo em contato com outros alunos, é possível tirá-lo da zona de conforto e ajudá-lo a conviver em sociedade. Não adianta mantê-lo em uma bolha, onde ele só conheça um lado da realidade. O que tornará o processo de inclusão eficaz e o que faz o deficiente evoluir, é o convívio com os diferentes. Mantê-los presos a realidade deles não irá adiantar. Porém, o processo de inclusão não irá se tornar realidade apenas porque houve a aprovação de uma lei. O processo é lento e difícil. Existe uma falta de conhecimento sobre o problema e as dificuldades que a suposta instituição lidará com a diversidade como um todo. É necessário que exista ações voltadas à qualificação do professor a mudança da escola. Torna-se necessário reavaliar as metodologias a fim de que os docentes saibam lidar com as limitações e dificuldades de cada aluno. A consciência é o que nos ajuda a incluir, e esta só se torna possível por meio do conhecimento.

Educação transformadora torna-se mais uma vez necessária à sala de aula. Quando pais e professores se unem à proposta de transformação do modo de agir e pensar e aplicam as teorias aprendidas na prática, torna-se possível educar para transformar.

Segundo Gauderer (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. Por isso é necessário unir as duas maiores forças presentes na sociedade, escola e família, união que jamais deveria ser desfeita.

Nos presentes dias torna-se difícil falar sobre o assunto de inclusão do aluno com autismo, pois trata-se de colocar a criança em um lugar totalmente diferente do que ela está e integrá-la com o grupo em que está localizado. O que é mais comum de ser feito é colocar a criança e deixá-la na sala com a desculpa de incluí-lo, por falta de estrutura, capacitação e conhecimento sobre o assunto. Segundo Costa (2017) a escola, de uma maneira geral, deveria ser organizada para oferecer educação para todos. Contudo, essa instituição não conseguiu (e ainda enfrenta obstáculos para conseguir) encarar a diversidade que está em cada indivíduo, o que naturalmente culmina em segregamento e exclusão, por demandar respostas específicas ou dissemelhantes das que frequentemente são determinadas à média dos alunos em seu aprendizado. Assim sendo, as discussões sobre um sistema de ensino abrangente, passou a ser considerada como prática necessária um ensino de qualidade. Portanto, deve a escola promover uma educação inclusiva, e a inclusão com alunos autistas deve ser um tema sempre presente e discutido pelos profissionais da educação, e assim, melhorar o ensino e o método de aprendizagem dessas pessoas com diferentes estilos e comportamentos, pois o TEA varia de aluno para aluno, e cada um deve ser atendido dentro das suas especificidades mostrando assim que a inclusão é adaptar e inserir o diferente em suas igualdades.

METODOLOGIA

- 1- Foram realizadas pesquisas bibliográficas a respeito da Inclusão ao Espectro Autista em salas de aula do ensino regular.
- 2- Efetuou-se então pesquisa e entrevistas à Associação Contato.
- 3- A escola que recebeu o projeto de intervenção foi a Escola Municipal Édio do Nascimento Birindiba.
- 4- Um respectivo aluno autista desta escola foi o alvo da pesquisa.
- 5- A mãe do aluno Espectro Autista foi entrevistada, servindo assim como base para a realização do projeto de inclusão naquela escola.
- 6- Ocorreu logo após a entrevista com a mãe do aluno, uma entrevista com a professora de Recursos Especiais e a professora integral do mesmo para serem analisados os dois pontos de vista em relação ao aluno dentro do espectro, a mãe e a educadora.
- 7- Realizou-se então no dia 04/06/19 a intervenção pedagógica às 14:00 horas com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

3.1 Resultados e discussão / Análises e discussão

Após entrevistas, discussões e visitas a associações, pais e professores de apoio aos espectros autistas foi perceptível a necessidade da qualificação de professores. O município também entra com seu compromisso ao disponibilizar professores de apoio para as salas com espectro autistas, salas adequadas para a recepção e ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, sejam elas quais forem. Os pais sentem a necessidade do apoio aos seus filhos, pois as escolas não exploram possibilidades de mudanças no seu ensino- aprendizado, suas práticas pedagógicas continuam antiquadas mesmo à imensa demanda de deficientes em suas salas. O maior argumento dos pais é insensibilidade com que professores e o Estado lida com seus filhos espectro autistas. A maior parte das vezes não ocorre uma inclusão real. O suposto aluno é deixado dentro de uma sala sem apoio, estrutura para atendê-lo, com a suposto pretexto de inclusão. Segundo Ellen White (2008) o amor é o único meio que proporciona a realização eficaz dos projetos, e esta é a maior petição dos pais. Professores sensíveis, amorosos, capacitados e apaixonados pelo o que faz, transforma não somente a sala de aula, o aluno como

também se transforma, são experiências transformadoras e inenarráveis a cada dia. Se apaixonar pelo que faz torna o trabalho enobrecedor e é disso que uma escola realmente precisa.

Atividades que realmente incluam e explorem as capacidades das crianças dentro do espectro. Foi ponderado a falta de estrutura para o encaminhamento destas crianças a associações de apoio às clínicas especializadas no tratamento do espectro autista, especialmente as mães da zona rural. A falta de assistência faz com que as crianças dentro do espectro não usufruam dos seus direitos, tornando-se crianças que não se adaptam ao meio em que convivem e sendo taxadas de diferentes, quando na verdade, o que lhes falta para serem inclusos e adaptados são as medidas que lhes fogem das mãos. Espera-se cuidado e atenção a uma necessidade tão visível e inexplorada dentro da escola.

4 CONCLUSÃO

Torna-se necessário a capacitação de docentes para o trabalho com espectro autistas. Belas teorias não necessariamente tornam as práticas eficazes, ainda faltam condições apropriadas que garantam a permanência dos alunos espectros na escola, principalmente no que tange a formação dos profissionais para atuar com a escolarização destes estudantes. A capacitação da família e a união desta com a escola no processo de inclusão faz-se imprescindível. Isto posto, professores capacitados, escolas adaptadas só realizarão a verdadeira inclusão se estas práticas forem realizadas com excelso amor. Professores sensíveis as carências de seus discentes, escolas prontas para demonstrarem afeto sejam em ato de repreensão ou apoio. Conclui-se, portanto, que o afeto, união e capacitação faz-se a base necessária para uma autêntica inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei no 12.764. **Diário Oficial da União**: edição federal, Brasília, 191º da Independência e 124º da República.

COSTA, F. B. LUCENA DA, **O Processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** 2017, p.92, (Monografia para Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2017.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80:** Uma atualização para os que atuam na área. 2. ed. Moema/SP: Ed. Allmed, 1987.

WHITE, Ellen. **O colportor evangelista.** São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adinalva Alves, graduanda em pedagogia¹

Noadia Sunamita, graduanda em pedagogia¹

Raquel Lacerda, graduanda em pedagogia¹

Rayane Lacerda, graduanda em pedagogia¹

Prof^a. Ma. Giulliana Sampaio, orientadora¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; rayanelacerda21@gmail.com; raquellacerda21@gmail.com; lisianestrumiello@yahoo.com.br

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular estabelece os parâmetros de aprendizagem de todos os alunos brasileiros. Este documento orienta os conhecimentos e habilidades que bebês, crianças e jovens do país deverão aprender. O presente documento apresenta os caminhos de aprendizagem. Mas, como esse documento afeta a gestão das escolas? Quais pontos precisam ser repensados para estarem de acordo com a BNCC? Como trabalhar as competências da BNCC na Educação Infantil? Quais serão os métodos de aplicação nos campos de experiência na Educação Infantil?

Palavras chaves: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O caminho que as escolas percorrem para a adaptação dos Campos de Experiência na Educação Infantil são muitos, contudo, não trazem o resultado esperado na aplicação. O conhecimento a

respeito da elaboração destas práticas na Educação Infantil, levará a compreensão de práticas transformadoras no cotidiano da criança, como à maneira de uma aplicação eficaz dos campos de experiências.

Inúmeros são os questionamentos que buscam desvendar os métodos para uma aplicação eficaz dos requisitos que a Base propõe para a execução de uma educação transformadora.

Em primeiro lugar, talvez um método de maior importância, diz respeito a família. Os desajustes familiares, por vezes depositam sobre a escola o trabalho educacional dos pais. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral, acompanhar e orientar o desenvolvimento físico-psicossocial de suas crianças. Fica sobre a responsabilidade do educador ter um contato efetivo com a família da criança para conhecer a sua realidade. A elaboração de práticas realmente efetivas e transformadoras se estabelecem com o conhecimento e abrangências da realidade do educando.

Em segundo plano, a capacitação dos professores é de fundamental importância para a elaboração de currículos que contemplem efetivamente as exigências que a Base Nacional Comum Curricular propõe. É indispensável que a direção escolar prepare seus educadores. Escolas e governos (federal, distrital, estaduais e municipais) devem atribuir a capacitação continuada dos educadores, neste momento de importantes mudanças na educação. Sem isso, existe o enorme risco de revoluções trazidas pela BNCC ficarem apenas no papel. Os professores precisam de suporte e treinamento. É necessário que haja um norte a respeito do que deve ser ensinado. O desafio é tornar essas mudanças realidade. Qualquer atividade de qualificação é importante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desaponta uma nova era na Educação. As Bases Nacionais Comum Curriculares estabelecem um caminho para a aprendizagem de todo aluno brasileiro, trazendo em suas propostas um conjunto de direitos e aprendizagens que todo aluno deve possuir. Suas propostas contemplam todas as dimensões do ser humano, desenvolvendo plenamente as suas áreas mentais, físicas,

sociais, intelectuais e culturais. Esta se torna como referência Nacional para a elaboração de currículos, alinhando os conteúdos educacionais. Antes, era fácil a defasagem do aluno na escola devido a mudanças de escolas, Municípios e Estados. Agora, com a implementação de um patamar comum nos currículos e elaboração das disciplinas, torna-se mais fácil e satisfatório o acesso à educação em todo o território brasileiro. De acordo com a BNCC (2017) as decisões pedagógicas devem seguir um processo de orientações, por meio de capacitação por parte da gestão para o desenvolvimento das competências prestigiadas pela Base Nacional. Os alunos deverão tomar os conhecimentos em sala de aula como prática, desenvolvendo a ideia de uma educação transformadora, onde os alunos devem saber fazer, unindo teoria à prática. Ou seja, há uma construção intencional dos processos educativos, sintonizadas as necessidades do indivíduo e sociedades. Como relembra o Ministro da Educação, Mendonça Filho (2017)

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Porém, tudo o que é novo gera dúvidas, incertezas e medos. Com este documento não foi diferente, principalmente ao que tange a Educação Infantil, que por muito tempo tem sido a base de diversas discussões e desafios, que não estão em torno somente da Educação em si. Portanto, é de fundamental importância considerar o campo de práticas e conhecimentos que envolvem este grupo.

Ao se considerar que na fase da Educação Infantil os Eixos de estrutura têm como sua base o Brincar e o Interagir, garantindo seus direitos de brincar, conviver, conhecer-se, participar, expressar-se e explorar, a BNCC separa em cinco Campos de Experiência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles, O eu o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações. Este artigo explora a adaptação do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas em sala de aula.

É possível perceber no mundo, as diferentes formas, os sons, as cores e seus traços. Em diversas situações e em todos os momentos essa diversidade de estímulos invadem a existência e amplia a visão de mundo. E é exatamente esse terceiro campo de experiência, definido pela BNCC, Traços, sons, cores e formas que foi usado para ser tema desse presente trabalho, o qual é de suprema importância para a Educação Infantil.

O foco desse campo de experiência são o convívio e a interação das crianças com diferentes instrumentos, materiais, manifestações expressivas. As crianças nesse campo de experiência são convidadas a interagir com coisas do seu dia a dia e perceber suas peculiaridades, como por exemplo, cantos, cores, sons, traços, luzes, imagens, gestos, cenários, movimentos, materiais e tecnologia. Para isso, as artes se tornam grandes aliadas dos professores em todo o momento da vida de seus alunos.

Com todo esse convívio as crianças desenvolvem o senso estético por meio de situações que criam o senso de apreciação, desenvolvimento da sensibilidade, expressão e criatividade, colaborando assim também, para o desenvolvimento infantil.

De acordo a BNCC, esse terceiro campo de experiência está muito ligado as manifestações artísticas, científicas e culturais que o educando pode adquirir dentro da própria sala de aula ou em visitas a outros espaços. A Base exemplifica que as experiências dentro desse campo podem ser vividas de diferentes modos, linguagens, como por exemplo, teatro, dança, artes visuais e mídias eletrônicas.

Dentro da perspectiva desse mesmo olhar Abad e Velasco esclarecem:

Através das práticas artísticas contemporâneas se argumenta sobre a necessidade de criar ações baseadas na ação corporal e nas transformações do espaço e dos objetos que fazem as crianças em suas vivências. (...) As formas de expressão da arte contemporânea situam a infância em contextos significativos onde se dá transcendência aos acontecimentos e descobertas que realizam, como uma forma de visualização do projeto de aprendizagem e são o cenário idôneo para reconhecer suas capacidades de transformação obtendo prazer estético pelo todo. O educador deve construir vias de acesso para a experiência estética infantil como um feito de vida e cultura. (ABAD e VELASCO, 2009, p. 155).

As práticas artísticas na escola precisam ganhar novos significados, romper com modelos cristalizados, baseados no passado, precisa criar significados novos, criando sentidos e novas relações. O convívio com essas experiências é importante para que as crianças entendam a diversidade do mundo que as cerca e para que desenvolvam o senso crítico e estético, para que entenda mais sobre o outro e sobre si mesma. A BNCC, propõe que essas vivências não sejam apenas teóricas, mas também práticas, onde elas podem expressar-se livremente.

É importante salientar que a Base só indica a direção em que a escola e o educador devem percorrer, é um ponto de partida. O currículo é o instrumento que o educador e a escola utilizarão para garantir a realização da BNCC.

As indicações estabelecidas na BNCC, indicam um avanço significativo para a Educação Infantil, principalmente quando sugere que o currículo elaborado baseado nas vivências e saberes da criança, o que possibilita uma nova visão para a criança sobre seus deveres, tanto quanto para o professor, nas suas áreas de conhecimento e suas intencionalidades.

O desafio que essa novidade traz é enorme, pois vem quebrando alguns conceitos já pré-estabelecidos, e propondo novas experiências tanto para o educador quanto para o educando. Entretanto, é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois dentro desses conhecimentos, se forem bem aplicados como se espera, a escola estará formando dentro de seus alicerces um cidadão capaz de viver em sociedade e principalmente, atuar como um agente transformador do meio que o cerca. Um ser humano que entende como ele é e onde ele vive, aprende a lidar com as diferenças e interagir com elas, um ser humano pleno em todas as suas áreas de desenvolvimento, isso começando por onde todos deveriam, em sua Base.

METODOLOGIA

O método utilizado para a elaboração do presente artigo foi a pesquisa de campo. Para que esta seja realizada é necessário que haja uma experiência direta com a realidade do campo a ser pesquisado. Como salientado por Gil (2002) este tipo de pesquisa proporciona uma

fidedignidade maior aos resultados, apesar do tempo gasto para a obtenção do mesmo. Foi utilizado também o método de observação onde se buscou a resolução do problema da aplicação das exigências dos campos de experiência da BNCC, principalmente ao que diz respeito aos Traços, Sons, Cores e Formas.

1. Foi marcada com 2 semanas de antecedência o projeto de intervenção com a professora da turma.
2. Foi realizada uma entrevista com a professora da turma sobre a BNCC e seus desafios na execução da prática na sala de aula.
3. Foi feita uma apresentação da equipe do projeto à turma. Os integrantes se apresentaram aos alunos e estes ao grupo.
4. A turma foi reunida em forma de U para a realização da coreografia da música Procurando Bem
5. A turma foi separada em 3 grupos de 4 alunos e 1 grupo de 5 alunos para a execução do rodízio de atividades.
6. Noadia ficou responsável pela atividade de Memória dos Sons 7- Dina ficou responsável pela atividade do Xilofone
7. Raquel e Rayane ficaram responsáveis pela execução da atividade da Trilha das Formas.
8. Após a execução das atividades os grupos se reuniram e voltaram para a sala de aula, onde ocorreram as despedidas e os agradecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO / ANÁLISES E DISCUSSÃO

As crianças foram receptivas ao projeto integrador. Foram aplicados métodos de simples para a elaboração do Campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, na sala de aula. Objetos de uso diário das crianças servem para engrenar um novo conhecimento. Dentre esses foram utilizados:

Tapete de Formas Geométricas, feito com TNT e papel cartão.

Xilofone feito de garrafas de vidro, água e corante, com o intuito de ajudar as crianças com distinção das notas musicais, e reconhecimento das qualidades dos sons.

Jogo da Memória dos Sons, feito com Garrafas Pet's, Latinhas de Atum e E.V.A com o intuito de despertar a memória sonora e a percepção.

Por vezes, a negação por parte dos professores, às exigências que a BNCC propõe vêm devido à falta de preparo ou de disposição dos professores para adequar de forma simples os Campos de Experiência à realidade do aluno.

CONCLUSÃO

Ao propor a execução dos Campos de Experiência na sala de aula, a BNCC aborda o crescimento do ser humano como um todo. As aplicações semanais dos seus campos proporcionam uma aprendizagem significativa e transformadora. A aplicação do campo Traços, Sons, Cores e formas torna-se fácil e divertido, podendo ser realizado com materiais recicláveis e do cotidiano da criança, instigando ao educador a necessidade de transformar seus educandos em agentes ativos na sociedade de forma singela e significativa.

REFERÊNCIAS

ABAD, Javier M.; VELASCO. Ángeles R. G. **El Juego Simbólico**. Barcelona: Graó, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANEXOS

Música: Procurando bem

Procurando bem eu sei que tem no início do amor eu vejo a a a a a Procurando bem eu sei que tem no pé do café eu vejo e e e e e e Procurando bem eu sei que tem no fim do piauí eu vejo i i i i i i i i Procurando bem eu sei que tem nas pontas do ovo eu vejo oo o o o o Procurando bem eu sei que tem no meio da lua eu vejo uu u u u

A A A A A, E E E E E, I I I I I, O O, U U U BIS

Procurando bem eu sei que tem no início do amor eu vejo aa aaaaa Procurando bem eu sei que tem no pé do café eu vejo ee eeeee Procurando bem eu sei que tem no fim do piauí eu vejo ii iiiiii Procurando bem eu sei que tem nas pontas do ovo eu vejo oo ooooo Procurando bem eu sei que tem no meio da lua eu vejo uu uuuuuu

link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ifm3srdpz60>

LEITURA E INTERPRETAÇÃO: AS DIFICULDADES EM LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Ventura Ribeiro¹
Fernanda Macedo Costa dos Santos¹
Luciana Fernanda Nubile¹
Maria Carolina Dias Nohara Pereira¹
Juliane Rocha de Moraes¹

amandavr1@hotmail.com.br, fernanda_macedocosta@hotmail.com, luciananubile1@gmail.com,
carolnoharap@gmail.com, julianerocha1977@gmail.com.

¹Inesp Jacareí/Departamento de Geografia, Avenida Prof. Lineu Prestes, 338, Cidade Universitária - 05508-000 - São Paulo - SP, Brasil

Resumo - Ao repensar a prática docente durante o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em matemática, percebemos pontos decorrentes das dificuldades dos alunos nos campos da leitura, interpretação e escrita no processo de ensino e aprendizagem. Para responder alguns destes questionamentos nos embasamos em trabalhos de alguns pesquisadores nesta área de conhecimento como: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Cleusa de Abreu Cardoso e Kátia Stocco Smole que foram norteadores de nossa análise. O objetivo deste estudo é analisar o quanto a leitura, interpretação e escrita estão articuladas entre si. Assim como as reflexões acerca do fazer-pedagógico durante a pós em alfabetização. Como resultado encontramos a demanda emergencial a formação continuada do docente, assim como, uma maior intensificação, exploração e interação na alfabetização de qualidade, seja em Língua Portuguesa ou Matemática para que se possa atingir os resultados esperados.

Palavras-chave: leitura, interpretação, matemática, situação problema, leitores proficientes.

INTRODUÇÃO

A leitura nos dias atuais é um dos elementos norteadores para proficiência da Língua, assim como para os multiletramentos ocorridos no mundo além dos muros da escola. Entendemos que a escola deve promover boas situações de aprendizagens as quais tornam-se fundamental a inserção dos meninos e meninas na compreensão sistematizada e intencional das práticas de leitura.

Estudos realizados por vários estudiosos, principalmente da Linguística aplicada apontam para um grande desafio, promover a formação docente capaz de fazer com que o professor possa ressignificar a própria prática, a partir de modelos coerentes aplicáveis em sala de aula.

Compreendemos que a leitura proficiente atual de forma decisiva para todas as áreas de conhecimento, principalmente na alfabetização matemática, na perspectiva de um ensino voltado à resolução de problemas, onde se faz necessário a leitura e compreensão dos dados relevante para resolução da situação proposta. Este estudo bibliográfico nos esclareceu sobre as reais dificuldades na leitura, interpretação e escrita no processo de alfabetização matemática devido a não formação de leitores proficientes, uma vez que os docentes em muitos casos desconhecem práticas de leitura que formam verdadeiramente leitores com autonomia e capazes de utilizar as práticas de linguagens utilizadas em diferentes contextos.

“Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos” (SOLÉ, 1998, p. 65).

É notório que a leitura abre portas ao amplo da compreensão das linguagens e se faz nela, de forma reflexiva, uma aprendizagem significativa.

Acredita-se que as dificuldades dos alunos em ler e interpretar uma situação problema ou um enunciado de matemática está associado a pouca habilidade, interpretação e compreensão de textos.

Com base na busca pelo leitor proficiente enfatizamos as boas situações de aprendizagem e a importância da leitura no processo de alfabetização matemática.

Neste estudo, buscamos corroborar em torno da importância da leitura em todas as áreas, principalmente em matemática para resolução de situações problemas.

METODOLOGIA

A busca por conhecer e interpretar discussões sobre a alfabetização, letramento e a conexão com a matemática nos fez refletir a necessidade de compreender diversos olhares sobre essa temática.

Para isso, propomo-nos a realizar uma pesquisa baseada em dados bibliográficos como livros, sites e outros periódicos para ampliar nossos horizontes.

Refinamos e escolhemos alguns temas para orientar nossa busca de dados alguns online tais como sites e periódicos utilizamos as expressões: “alfabetização em matemática”, “alfabetização e letramento”, “situações- problema em matemática”.

Estes livros e artigos destacam situações em que o aluno precisa colocar em jogo tudo aquilo que conhece e que o professor tem que colocar para ele situações para que ele se expresse e propor atividades que levem seus alunos a construir seu próprio conhecimento em matemática e que sejam significativas para eles.

DESENVOLVIMENTO

A leitura se faz presente em todos os momentos na vida do indivíduo. No meio acadêmico a leitura está inserida em todas as áreas do conhecimento. Logo, o ensino da matemática não seria diferente. Temos desde a leitura de situações problema até a produção de textos nesta área do conhecimento, o qual cumpre um papel importante para a aprendizagem do aluno e favorece a avaliação do aprendizado em processo.

Saber ler e compreender o que se lê é a base fundamentada para todo o desenvolvimento do aluno, portanto julga-se necessário um maior trabalho para desenvolver habilidades de leitura e escrita de modo planejado e sequenciado.

Nas informações matemáticas o professor deve fazer intervenções nos textos de seus alunos para que possam se apropriar do vocabulário específico e compreender seu significado tanto de noções como de conceitos matemáticos para dar importância em expressá-los com precisão.

“Em qualquer área do conhecimento, a leitura deve possibilitar a compreensão de diferentes linguagens, de modo que os alunos adquiram uma certa autonomia no processo de aprender” (SMOLE, 2001, p. 69).

O estilo nos quais os problemas de matemática são escritos, a falta de compreensão de um conceito envolvido no problema, o uso de termos específicos da matemática e que, portanto, não fazem parte do cotidiano do aluno, e mesmo palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela – total, diferença, ímpar, média, volume, produto – podem se constituir em obstáculos para que a compreensão ocorra. Para que tais dificuldades sejam superadas, ou mesmo para que elas não surjam, é preciso alguns cuidados com a proposição dos problemas desde o início da escolarização até o final do Ensino Médio.

Para que haja então uma aprendizagem significativa, a leitura deve ser reflexiva a fim de exigir que ele como leitor se posicione frente a novas informações, buscando a partir da leitura, novas compreensões.

No ensino da matemática associa-se a grande dificuldade dos alunos em ler e interpretar situações problema ou exercícios de matemática. Fala-se também que se o aluno tivesse mais fluência na leitura nas aulas de língua materna, seria um melhor leitor nas aulas de matemática. Mas tal leitura deve se fazer presente em todas as disciplinas e oferecidas em todas as oportunidades dentro do processo de aprendizagem.

Ler é um dos principais caminhos para expandirmos e explorarmos a aprendizagem é considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não sistemáticas.

Na ação pedagógica referente a leitura e interpretação às áreas de Matemática e a língua materna, há uma convergência que se faz quando, ao encaminhar a leitura de um texto matemático (enunciados de problemas, tabelas, gráficos, figuras geométricas, entre outros), também podemos trabalhar estratégias de leitura, como selecionar, antecipar, localizar, inferir, avaliar informações para que o caminho que leva à compreensão ocorra em um processo, por meio da experiência leitora de professores e alunos.

Muitas vezes, a dificuldade com a linguagem, leva os alunos a desistirem de superar as suas dificuldades de leitura e interpretação, sobretudo no que respeita a textos matemáticos, concluindo, na maioria das vezes, que o problema é do texto. No entanto, devido ao insuficiente exercício da leitura e da falha na capacidade de interpretação/compreensão do texto pelo aluno, não é possível identificar o que está a ser lido, com conhecimentos adquiridos.

O grande desafio da escola está em como tornar os alunos em leitores fluentes, já que grande parte das informações encontradas na sociedade são escritas.

Existe na linguagem da matemática uma organização de escrita nem sempre parecida com a da língua materna, o nos exige um processo de leitura e interpretação muito particular. Os alunos devem aprender a ler a matemática e ler para aprender matemática, pois para interpretar e compreender o texto matemático, o leitor precisa se familiarizar com a linguagem e os símbolos desse currículo, encontrando sentido no que lê e percebendo que tudo está articulado para gerar e produzir conhecimento.

“Há maneiras de cuidarmos da leitura em aulas de matemática e de variarmos seus objetivos: ler para aprender, ler para obter uma informação, ler para seguir instruções, ler por prazer, ler para comunicar um texto a outras pessoas” (SMOLE, 2001. p. 71).

Concordamos com Fonseca e Cardoso (2005) quando afirmam que a Matemática requer, assim como qualquer outra disciplina, o ato da leitura. As autoras consideram alguns recursos para um trabalho com leitura nas aulas de matemática como: atividades textuais para ensinar matemática e textos que demandam conhecimentos matemáticos para serem lidos. Destacam especificidades dos textos próprios da matemática, ou seja, a existência de gêneros textuais

próprios da matemática. Elas afirmam que é necessário conhecer as diferentes formas em que o conteúdo do texto pode ser escrito. Essas diferentes formas também constituem especificidades dos gêneros textuais próprios da matemática, cujo reconhecimento é fundamental para a atividade de leitura.

Discutiu-se entre os professores algumas orientações indicadas por Solé (1996) e Smole (2006), para leitura e como conclusão os professores colocaram que as discussões prévias são de grande ajuda no processo de decifrar o texto, chamamos de discussões prévias a antecipação que podemos fazer antes de ler o texto.

Para que não surjam tantas dificuldades e defasagem de aprendizado é necessário o cuidado desde o início do período da alfabetização.

DISCUSSÃO

A problematização da aprendizagem matemática está em processo de amadurecimento visto que a leitura e a interpretação de texto estão inseridas por completo na alfabetização matemática. Pois, para que este processo se torne efetivo é primordial o trabalho com a leitura sendo que ler e interpretar são atividades dinâmicas que abrem ao leitor amplas possibilidades de relação com o mundo, de compreensão da realidade que o cerca e de inserção no mundo cultural da sociedade que vive.

É necessário fazer um ambiente que simule um aprendizado real para sua compreensão efetiva. Dentro deste ambiente o aluno tem espaço para discutir, refletir, buscar, questionar, repensar e organizar suas ideias.

O professor tem um papel, além de mediador, de instigador, valorizador, interacionista para que possa abrir um amplo campo de aprendizagem do aluno que lhes permite identificar, solucionar e interpretar as situações-problema por meio de diferentes processos de resolução.

O mesmo ambiente alfabetizador para língua portuguesa tem-se que fazer em matemática, onde os alunos constroem sua aprendizagem, refletem sobre a escrita e organizam o saber. A busca

não é apenas pelo leitor que interpreta e decodifica o texto, mas sim, pelo leitor proficiente para que toda informação se torne um conhecimento.

RESULTADO

A análise deste estudo bibliográfico evidenciou o quanto são eficazes as boas situações de aprendizagem para o processo de alfabetização matemática partindo de professores que têm conhecimento sobre a importância da leitura.

Nota-se o quão são importantes as intervenções do professor como mediador de todo processo de ensino aprendizagem instigando, estimulando e desafiando o aluno em todo esse processo. A necessidade de repertoriar o alunado com materiais de qualidade, dos bons textos a atividades descritivas.

Muitas vezes o termo “alfabetização” confunde a maioria dos docentes, onde estes erroneamente acreditam que serve apenas para denominar o processo de aquisição da leitura e da escrita. O fato é que alfabetizar matematicamente é ir além do saber escrever e ler um algarismo, é construir na criança a percepção de quantidade, de estratégias de leitura e organização, de tempo e espaço, tratamento da informação, grandezas e medidas etc.

Ficou claro que o papel do professor é investir na formação continuada e de qualidade para assim, propiciar momentos ricos de aprendizagem e busca do conhecimento, enfatizado no desenvolvimento cognitivo do alunado.

CONCLUSÃO

Considerando que a matemática está presente de forma muito direta na vida cotidiana das pessoas e que é a leitura e interpretação que se efetiva o domínio de tal ferramenta a serviço do indivíduo. É necessário que haja um trabalho constante com as estratégias, em todas as séries escolares, pois apenas enfrentando a formação do leitor e do escritor como uma tarefa de todos

os professores da escola, inclusive de matemática. Ler e saber interpretar nas diferentes disciplinas constitui uma das chaves mais essenciais para a formação da autonomia e indivíduos proficiente.

Os leitores proficientes desenvolvem estratégias (procedimentos) de leitura eficientes. É possível ensinar aos leitores inexperientes estratégias de leitura que consistem em relacionar os conhecimentos prévios do leitor com as informações do texto de forma que ele possa melhor construir sentidos para o texto por meio de inferências.

Embora seja verdade que a leitura é um dos principais caminhos para melhorar a aprendizagem em qualquer área do conhecimento, nossos estudos sobre a compreensão leitora nos mostraram que as dificuldades dos alunos em ler textos matemáticos vão além de sua pouca habilidade em ler fluentemente e em conhecer os significados dos termos utilizados, mas incluem outras habilidades entre as quais a compreensão do gênero discursivo dos enunciados dos problemas escolares de matemática e interpretação de texto, nos quais existem informações que devem ser relacionadas, para se poder chegar à resposta pedida e ao sucesso da realização do exercício.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PARRA, Cecília. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

POWELL, Arthur; BAIRRAL, Marcelo. **A escrita e o pensamento matemático - interações e potencialidades**. São Paulo: Papyrus, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Isadhora Danyelle Norkus Martins¹

Rui Alves de Souza Júnior¹

Rebeca Ávila Contrera¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900

RESUMO: O artigo apresenta um projeto de intervenção pedagógica implementado junto a uma turma de Jovens e Adultos de uma escola da rede pública do município de Lavras no Estado de Minas Gerais. A turma em questão é formada por alunos do 1º ao 5º ano do fundamental. Conforme observado no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos realizado na mesma turma, as aulas, em geral, tendem a ser teóricas, cansativas e descontextualizadas. O projeto foi desenvolvido utilizando como principal metodologia uma abordagem lúdica de aprendizagem, com atividades contextualizadas envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito da alfabetização. Com o objetivo de possibilitar um aprendizado mais significativo e prazeroso durante o processo de alfabetização, o artigo busca destacar a importância da contextualização dos conteúdos e das estratégias de ensino com a vivência social dos estudantes. O artigo encontra-se dividido em três partes: a primeira apresenta os objetivos e a metodologias utilizadas no projeto; a segunda parte apresenta a fundamentação teórica; e a terceira parte traz um relato detalhado da intervenção pedagógica realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Contextualização; Aprendizagem significativa; Aprendizagem lúdica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma proposta de projeto de intervenção feita pelo curso de Pedagogia da FADMINAS - Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais. Aos estudantes de Pedagogia foi proposta a realização de uma pesquisa em qualquer instituição de educação da rede pública ou privada e a criação de um projeto de intervenção pedagógica. Após a realização da intervenção na escola o resultado do projeto deveria ser apresentado aos estudantes de todos os períodos do curso de Pedagogia no auditório da faculdade. O projeto em questão foi desenvolvido junto aos alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos em uma escola da rede municipal da cidade de Lavras (Minas Gerais).

Justificativa

A realidade observada durante a prática do estágio confirmou as observações feitas por Pechi (2014), quando explica que é comum se encontrar nas salas da educação de jovens e adultos professores que alegam falta de tempo e conseqüentemente ministram aulas somente de forma tradicional. É relativamente comum nesse segmento de ensino que o processo ensino-aprendizagem seja centralizado no ato de copiar, transcrever textos para a letra cursiva e muita repetição. Os alunos da EJA, que já tiveram em algum momento seu direito à educação negado, se vêm desmotivados, a ponto de não se sentirem capazes de continuar, ou não verem sentido na permanência na escola. O tipo de metodologia empregada, em muitos casos, acaba por dar espaço a um novo processo de evasão escolar.

Grande parte dessa realidade se dá em função de os professores não tornarem o ensino prazeroso e não fazerem uso de métodos pedagógicos atrativos. De acordo com Oliveira (2012), no contexto da EJA, percebe-se a falta, não somente de novas metodologias e tecnologias, mas também, da adaptação dos conteúdos, das práticas e do material pedagógico ao contexto de vivência e de interesse dos jovens e adultos. Uma abordagem ativa e contextualizada, possivelmente, resultasse em uma maior inclusão social que diminuiria os problemas considerados graves, como evasão escolar, abandono e repetência (OLIVEIRA et al, 2012).

Daí a necessidade de estudos e projetos de intervenção pedagógica voltados para a EJA que trabalhem conteúdos e metodologias pedagógicas contextualizadas às vivências e aos interesses dos jovens e dos adultos. Conteúdos e atividades contextualizados com a realidade social serão significativos para os estudantes e fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização. Também trarão uma contribuição significativa para a troca de experiências entre os estudantes, favorecendo, assim, a construção de um ambiente de respeito e interação.

Objetivos

O principal objetivo do projeto apresentado neste artigo foi apresentar uma proposta de trabalho com alfabetização de jovens e adultos que se desenvolvesse a partir de atividades significativas para os estudantes. Buscou-se alcançar esse objetivo através da contextualização das vivências,

da socialização entre os estudantes e de atividades lúdicas, Os objetivos específicos do projeto foram agrupados em três segmentos: (1) proporcionar aos estudantes a possibilidade de compartilharem os saberes vivenciados em suas profissões e refletirem sobre a importância de todas as profissões; (2) analisar as diferentes profissões, suas ferramentas de trabalho e as ações ligadas a cada uma delas; (3) realizar exercícios de leitura e escrita identificando, letras, sílabas e formando palavras relacionadas às profissões dos alunos da turma.

Metodologia

A atividade de intervenção pedagógica teve início com uma conversa com os alunos sobre a profissão de cada um. Foram utilizadas imagens ilustrativas das profissões dos alunos da sala, assim como profissões diretamente ligadas ao dia a dia de cada um deles. Logo a seguir, foram realizadas as seguintes atividades:

Caixa de Leitura – caixa com diversas letras para a formação de palavras.

Placa de leitura – placas que seguiram a mesma lógica da caixa de leitura, porém adaptadas para palavras maiores.

Rolo silábico – Rolo composto por várias sílabas e imagens para a formação de palavras.

Caixa de areia sensorial – Utilizada para identificação de letras, e formação de sílabas e palavras.

Alfabeto móvel – Identificação das letras, sequenciamento, formação de sílabas e palavras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trajetória da EJA

Até meados do século XX grande parte da população brasileira não podia exercer a sua completa cidadania por ser analfabeta. No cenário brasileiro do início da década de 1960 promove-se uma tentativa de ampliar o direito à educação quando Paulo Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O

PNAA aprovado pelo decreto 53.465 de 21 de janeiro de 1964 previa a instalação de 20 mil centros onde se pretendia alfabetizar cerca de dois milhões de pessoas, e a disseminação de propostas de alfabetização pensadas especialmente para jovens e adultos (BRASIL, 1964). Nesse mesmo ano deflagrou-se a ditadura militar e a proposta do PNNA foi interrompida.

Em 1970, ainda durante o período da ditadura militar, o governo novamente assume o controle do PNAA e lança, também, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL que se expandiu por todo o Brasil. Das muitas iniciativas desse movimento a mais importante foi o Programa de Educação Integrada – PEI que trouxe a proposta de condensar o antigo curso primário. No ano seguinte a Lei nº. 5.692 regulamenta o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade, aprendizagem e qualificação. Dando luz para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial (BRASIL, 1971).

Na década de 80 com o reinício da política, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar que tinha as mesmas características. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também é um documento importante para a educação de jovens e adultos, pois assegurou aos jovens e adultos no art. 206 a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber sem perder a garantia do padrão de qualidade e no art. 208 o Direito Público e Subjetivo ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1988).

Na década de 90 a Fundação Educar foi extinta e um enorme buraco na educação de jovens e adultos foi criado, já que apenas alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de educação para jovens e adultos.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996). A citada lei dedicou apenas dois artigos para a EJA, mas que são um avanço considerável pois destacou a integração da EJA à Educação Básica. A LDB também garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extraescolares; estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além disso, diminuiu as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos, passando a ser de 15 anos para o

Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio; e substituiu o chamado ensino supletivo pela EJA. Instituiu ainda que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, deveria se articular com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Em 1998 a Lei de Diretrizes e Bases – LDB dedicou o artigo 37 e 38 na seção V do capítulo da educação básica, para reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. E articular seu ensino preferencialmente, com a educação profissional, que ficou conhecida como PROEJA (BRASIL, 1998).

No ano de 2000 foi aprovado o parecer nº 11 de 10 de maio de 2000, que esclareceu e ampliou o sentido da EJA para além da escolarização como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida. Contempla ainda novos sentidos para a EJA instituindo as funções reparadora pela restauração de um direito em algum momento negado, equalizadora para garantir uma melhor alocação de bens sociais a fim de buscar uma igualdade e qualificadora no sentido de atualizar os conhecimentos por toda a vida; (BRASIL, 2000)

Ainda em 2000 a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que apresenta uma nova visão da EJA e sugere: Extinguir por completo o uso da expressão supletivo; Reestabelecer o limite de idade para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); Promover a formação dos docentes; Contextualizar currículos e metodologias obedecendo os princípios da proporção, equidade e diferença.

Se passaram 10 anos e em 2010 alguns outros avanços aconteceram como por exemplo a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais

para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA), definindo a duração dos cursos da EJA e a idade mínima para ingresso nesses, tanto para os cursos presenciais quanto para a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD).

Já em 2016 a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016, definiu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016, dispôs sobre as Diretrizes Operacionais para a diminuição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro, ou seja, a oportunidade de diminuir o tempo de prisão caso o preso estude.

Os documentos acima citados buscam fundamentar conceitualmente em âmbito nacional a educação de jovens e adultos. Destacando a obrigatoriedade da Educação Básica como direito subjetivo, inclusive para os educandos que não tiveram oportunidade de estudo em “idade própria”, assegurando uma nova oportunidade de acesso ao direito à escolarização formal.

O que se entende por contextualização na EJA

Um dos problemas que tem acompanhado as propostas de EJA é o alto grau de evasão escolar. Muitos fatores causam essa reação, dentre elas, as dificuldades cognitivas, já que muitas vezes os alunos estão há muitos anos fora da escola. Outro fator é a falta de interesse pelos conteúdos ministrados, devido a nítida distância dos conteúdos ministrados com as vivências e interesses dos estudantes.

A contextualização dos conteúdos é um dos princípios pedagógicos que norteiam a EJA. Pode ser entendida como uma ação que visa tornar significativo o que é aprendido pelo aluno em sala de aula, trazendo para a escola ou levando para casa experiências pessoais, sociais e culturais. De acordo com Aires e Lambach (2010), contextualizar é levar o aluno a compreender a relevância e aplicar o conhecimento para entender fatos, fenômenos e pessoas que o cercam. É

basicamente trazer sentido por meio da associação dos conteúdos a tudo que o aluno tem que aprender para se tornar alfabetizado.

Os alunos da EJA possuem uma bagagem de vida muito rica. Então, contextualizar é construir significados, já que esses não são neutros. Incorporam valores e porque “explicitam o cotidiano” constroem a compreensão de problemas do entorno social e cultural e ou “facilitam viver o processo da descoberta” de novas letras ou conceitos para a aprendizagem significativa (WARTHA e FALJONI-ALÁRIO, 2005).

De acordo com Moreira (2003) a verdadeira aprendizagem significativa é aquela que faz sentido para o aluno e traz para o mundo do aluno o conhecimento em sala de aula. Sem contar que permite aos novos saberes a oportunidade de se reconstruir a partir do conhecimento que o aluno já traz consigo.

RELATÓRIO DA PRÁTICA

A prática pedagógica teve início com uma conversa com os alunos sobre suas profissões. Foram feitas perguntas sobre as ferramentas utilizada no trabalho, a quanto tempo exerciam a profissão. Foram feitos relatos de experiências durante os quais os estudantes participaram ativamente. Após a conversa com os alunos a sala foi dividida em grupos de 4 alunos. A separação dos grupos foi feita de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos, sobre os quais já tínhamos conhecimento devido ao estágio realizado na sala.

Figura I – Explicação do conteúdo

Fonte: Arquivo pessoal

Foram anexadas no quadro imagens de várias profissões, sendo estas as profissões dos alunos e ou profissões ligadas diretamente ao dia a dia deles. Ao anexar cada imagem no quadro, perguntávamos: Que profissão é essa? Com que letra se inicia o nome dessa profissão? Com que letra termina? Quais ferramentas de trabalho essa profissão utiliza?

Durante o momento das perguntas os alunos participaram ativamente. Muitas vezes erraram uma ou outra letra das profissões, mas como a atividade estava sendo realizada de forma bem descontraída os alunos estavam confiantes perdendo um pouco do medo de errar ao responder as perguntas.

Foram coladas no quadro figuras com as seguintes profissões: cozinheira, faxineira, mecânico, costureira, servente, professora, médico, dentista, motorista e pedreiro. Foram coladas também exemplos de ferramenta utilizadas em cada profissão, sendo elas respectivamente, panela, vassoura, macaco, agulha, pá, livro, remédio, escova de dentes, ônibus/carro, cimento.

Figura II – Distribuição dos materiais

Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, foram distribuídas atividades com materiais concretos e manipuláveis para a formação de palavras, sílabas, identificação de letras, separação de sílabas, formação de frases e pequenas produções de texto. As atividades foram aplicadas com rotatividade, passando de grupo em grupo para que todos os alunos, pudessem realizar todas as atividades propostas. Todos os grupos tiveram auxílio dos integrantes do grupo, com uma atenção especial para os grupos ou alunos que apresentavam maior dificuldade na realização das atividades.

Todas as atividades foram confeccionadas com materiais recicláveis, mostrando assim que para a realização de um ensino lúdico, dinâmico, prático e significativo para o aluno, não precisa ser caro ou gastar muito. As atividades realizadas foram, a caixa de areia sensorial, a placa de leitura (para palavras maiores e mais complexas), a caixa de leitura (para palavras menores e mais simples), o rolo silábico e o alfabeto móvel.

Caixa de areia sensorial – foi utilizada em todos os grupos, mas principalmente nos que apresentavam maiores dificuldades na alfabetização. Os alunos reagiram de forma muito positiva ficando muito animados. Uma aluna até pediu para escrever o nome do seu marido. O pedido não seguia a atividade proposta, mas como o intuito de uma prática pedagógica efetiva é tornar o ensino o mais significativo possível, atendemos o pedido.

Figura III – Caixa sensorial

Fonte: Arquivo pessoal

Placa de leitura – atividade que foi utilizada também por todos os grupos tanto para a formação de palavras simples como um pouco mais complexas. Os alunos adoraram esta atividade, por ser muito interativa e exigir mais concentração para a identificação das letras para a formação das palavras propostas pela atividade trabalhada, assim como também de palavras sugeridas pelos alunos. Teve uma senhora já de idade que adorou a placa de leitura pois era grande e dava para ela enxergar bem.

Figura IV – Placa de Leitura

Fonte: Arquivo pessoal

Caixa de leitura – seguindo o mesmo conceito da placa de leitura a caixa de leitura também era utilizada para a identificação de letras, formação e decomposição de sílabas e palavras. Essa

atividade também passou por todos os grupos. Teve um aluno que adorou a atividade por ser concreta, pois como o mesmo disse: “Quando a gente pega a letra parece que fica mais fácil para entender”.

Os alunos reagiram muito bem a essa atividade, assim como foi feito com a placa de leitura. Quando as atividades passavam pelo grupo mais avançado da sala, foi solicitado que fizessem a separação silábica, criação de frases, e pequenos textos, utilizando as palavras que eram formadas na realização da atividade e palavras sugeridas pelos alunos.

Figura V – Caixa de leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Rolo silábico – seguindo a mesma ideia da placa e caixa de leitura o rolo silábico trabalha a composição e decomposição de palavras, separação silábica, e mais fácil enumeração e ordenação das sílabas.

Essa atividade, assim como as outras, também foi realizada por todos os grupos. Os alunos novamente reagiram muito positivamente em sua realização. O grupo mais avançado estava achando a atividade fácil, então, foi proposto a formação de palavras maiores e mais complexas utilizando mais de um rolo ao mesmo tempo assim como identificação de ditongos, tritongos e hiatos. Desse modo a atividade se tornou bem mais complexa e os alunos começaram a leva mais a sério, e se esforçando a sua resolução. Como uma aluna mesmo disse: “Estava fácil demais, para ser verdade. Agora o bicho pegou”!

Figura VI- Rolo silábico

Fonte: Arquivo pessoal

Alfabeto móvel – essa atividade assim como a placa e caixa de leitura, trabalha de forma completa a construção, decomposição se separação silábica assim como a identificação de letras. Do mesmo modo que as outras atividades, o alfabeto móvel também passou por todos os grupos. Sua utilização assim como as atividades anteriores, era variável dependendo do grau de conhecimento do grupo, sendo mais uma vez muito bem recebida por eles. Uma aluna disse que era muito legal ela pegar as letras do alfabeto na mão.

Figura VII – Alfabeto móvel

Fonte: Arquivo pessoal

As atividades seguiram sua realização até o horário do intervalo, quando os alunos seguiram para o refeitório para se alimentar. Depois do intervalo as atividades continuaram seguindo a rotatividade entre os grupos e alternando suas formas de aplicação com o intuito de sempre instigar os alunos. Próximo do horário de término da aula informamos aos alunos que teríamos

que recolher as atividades, vários dos alunos disseram: “Mas já? A aula hoje passou tão depressa”!

Então distribuímos folhas de papel para todos os alunos e fizemos a dinâmica da receita do monstrinho, onde as mesmas coordenadas são dadas para todos os alunos, que individualmente desenham seus monstrinhos. Depois de todas as coordenadas serem passadas para a sala pedimos para que cada uma mostrasse seu monstrinho. Vários alunos ficaram com vergonha e não mostraram, falando que tinha ficado feio e que não sabiam desenhar. Falamos que não tinha problema, deixando-os mais à vontade.

Pode-se perceber que nenhum monstrinho era igual. Assim, explicou-se aos alunos que todos são diferentes, e que suas diferenças é o que os tornam especiais e únicos em tudo o que fazem, e que eles nunca devem desistir e sempre lutar. Parabenizamos eles pelo empenho em aprender mostrando que reconhecemos o esforço feito por eles para realizarem seus sonhos.

Agradecemos a todos e à professora da sala por terem permitido a realização dessa intervenção. Pedimos que todos fossem para a frente para tirarmos uma foto com a turma. Teve alguns alunos que não queriam tirar foto tanto nessa hora como na hora da realização das atividades. Assim tiramos a foto com os que foram à frente da sala, e nos despedimos de todos.

Figura IX – Alunos do EJA



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar ainda é um problema presente em nosso país principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Diante desse problema, para implementação de uma educação inclusiva a todos houve a criação e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As atuais políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos propõem novos sentidos para a EJA. Foram instituídas as funções: reparadora, para restaurar um direito em algum momento negado; equalizadora, para garantir uma melhor alocação de bens sociais a fim de buscar uma igualdade; e a qualificadora, no sentido de atualizar os conhecimentos por toda a vida.

Os alunos da EJA trazem consigo uma ampla bagagem que não deve ser ignorada em seu processo educativo, mas sim pesquisada e explorada. Uma contextualização a essa bagagem e a vivência do aluno torna este processo muito mais efetivo e significativo. Assim, deve-se atentar também para que as aulas não se tornem monótonas e maçantes e para isso a diversificação de metodologias, e a utilização da ludicidade também devem ser incorporadas.

A realização da intervenção pedagógica descrita no artigo abordou a visão pedagógica de que o aluno também tem muito a ensinar; de que seu processo educativo deve ser realizado através de uma constante troca de vivências; de que várias metodologias devem ser utilizadas; de que devem ser utilizados materiais concretos e lúdicos, porém, sempre adequados à faixa etária do aluno.

Pôde-se observar uma resposta positiva dos alunos as atividades, que se tornam leves e prazerosas em sua realização, criando um laço afetivo com processo educativo e também com os alunos e com o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, J. A.; LAMBACH, M. **Contextualização do ensino de química pela problematização e alfabetização científica e tecnológica: uma experiência na formação continuada de professores.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de set. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 15 de nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 08 de set. 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000.** Contempla as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 11 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 maio 2010, seção 1, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2016, seção 1, p. 6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2010, seção 1, p. 66. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2019.

MOREIRA, M. A. **Linguagem e aprendizagem significativa.** Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Maragogi, 2003. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf> Acesso em: 15 de nov. de 2019.

OLIVEIRA, Jacob Alexandre Souza; FERREIRA, Maria Kueirislene Amâncio; BRAGA, Cristiane Borges. **As tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3340/2705>. Acesso em: 02 dez. de 2019.

PECHI, Daniele. Carreira: condições de trabalho. **Revista Nova Escola**, ano 29, n. 275, set. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9030/educacao-275> Acesso em: 02 de dez. de 2019.

WARTHA, E. J; FALONI-ALÁRIO, A. **A contextualização do ensino através do livro didático.** Química Nova na Escola, V.22, p. 42, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nattalya Caroline Pires Siqueira¹

Renata Gomes Portela¹

Geanne dos Santos Cabral Coe¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900
nattalyacaroll@gmail.com; renataportela319@gmail.com

Resumo: Este estudo da música e sua importância na educação infantil, teve como objetivo apresentar a música como arte na construção da aprendizagem na vida escolar da criança. Para atingir esse objetivo, empregou-se a metodologia, pesquisa bibliográfica. Elaboraram-se atividades que estimulassem os alunos a aprender de forma didática, criativa e lúdica. Por intermédio dessa intervenção, pode-se desenvolver o aprendizado dos pequenos e estimular a percepção e as produções sonoras. Sendo assim, destaca-se que a música nessa fase escolar tem influência direta na facilidade da aquisição de conhecimento interdisciplinar e em seu desenvolvimento com um todo, sendo indispensável o educador se apropriar de aulas criativas e significativas para os educandos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Aprendizagem, Música e Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A música marca presença em diversas culturas, acompanhando a história de muitos povos e tornando-se constante em várias atividades humanas. No que diz respeito à educação infantil, a música desempenha um importante papel no desenvolvimento da aprendizagem da criança, que até mesmo antes do seu nascimento, no ventre de sua mãe, já estabelece contato com essa forma de expressão artística. Através da música, a criança aprende a demonstrar o que sente e dentro de suas brincadeiras é utilizada como uma forma de criar vínculos sociais, afetivos e de impor regras (GODOI, 2011).

No entanto, esse instrumento tão rico não deve ser trabalhado de maneira mecânica, de forma descontextualizada, sem proporcionar um aprendizado significativo. A música deve ter um fim em si mesmo, ou seja, deve ser uma atividade prazerosa que não deve ser aplicada à criança de forma obrigatória, como aprender a tocar um instrumento, mas sim como uma atividade que proporcione o florescimento da criatividade e sensibilidade artística da criança (LOUREIRO, 2008, p.).

Pensando-se nisso, o enfoque desse artigo é trabalhar a música com a educação infantil, enfatizando a apreciação, produção e manifestação dos sons de maneira criativa. Os objetivos específicos têm como intuito utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras e criações musicais. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-se em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Para discorrer sobre esse assunto, foram levantados alguns questionamentos, apresentando a musicalidade como facilitadora da aprendizagem interdisciplinar em conformidade com a BNCC, sua influência na aprendizagem significativa e quais metodologias e recursos didáticos podem ser usados.

Muitas são as alternativas que podem ser elaboradas para o desenvolvimento musical, que contribui com o ensino aprendizagem da criança e em sua formação como um todo. O educador por sua vez, uni, além de tudo, a bagagem exposta pelo aluno com a ampliação do que já foi desenvolvido relacionando com o que deve ser apresentado de forma planejada, lúdica, cultural e flexível a cada especificidade.

A Música como facilitadora da aprendizagem

A presença da música no contexto escolar traz mais significado a aprendizagem do aluno, pois, ela se relaciona intimamente com a cognição da criança, a afetividade, a memorização, a psicomotricidade entre tantos fatores benéficos que pode ser desenvolvido ao incluir a música no dia a dia do educando.

Considerando que a criança tem contato com os sons mesmo antes de nascer, ao ouvi-los do corpo que o carrega ou a voz dos pais, ela reage com chutes e movimentos diversos na fase intrauterina.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p. 35).

Ao nascer, durante seu desenvolvimento ela tem contato com distintos sons que chama sua atenção, como na natureza ao cair da chuva, sons do pássaro, latido do cachorro dentre outros que farão parte de sua vivência. Bem como, as brincadeiras com música que apresentam grande receptividade corporal. Segundo Jeandot (1997, p. 19), é da natureza das crianças responder aos sons com gestos corporais, como dançar uma música ou bater palmas. E, dessa forma a criança tem consigo enorme bagagem. Nesse sentido, devido ao acesso que o pequeno tem com os sons, ao educador proporcionar situações a criança onde envolva música, a criança demonstra mais sentimento e se entrosa de forma natural com a aula. De acordo com Gohn (2010), “Cada atividade, em suas diferentes especificidades, favorece o processo de aprendizagem da criança à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções e construir significados para cada nova vivência adquirida”. Pensando-se nisso, a música se torna uma metodologia que cria tais oportunidades a criança e, amplia sua faculdade mental contribuindo para a internalização significativa das diferentes disciplinas

Na história da educação, a música nem sempre foi vista como suporte de aprendizagem, a RCNEI (BRASIL, 1998), menciona que

Na Educação Infantil a música tem servido de suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de festas comemorativas, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, entre outros. As canções utilizadas são acompanhadas, ordinariamente, por gestos, que são imitados pelas crianças de forma mecânica e sem sentido.

A música era usada como produto pronto, sendo utilizado apenas em datas comemorativas, em projetos envolvendo familiares na escola ou como sinal do horário de lanche. A mesma não era vista como importante facilitador da aprendizagem. Atualmente, observa-se que ela tem uma abrangência que deve ser explorada pelo educador. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018),

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

A música é uma arte que contribui com a aprendizagem pois desenvolve percepções auditiva, eleva o pensamento criativo, desenvolve estímulos cerebrais acentuado, bem como a atenção, o raciocínio, a apreciação, a memorização, colaborando para potencializar a psicomotricidade, a cognição, a afetividade e os aspectos social e linguístico. Ao mesmo tempo que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem (NOGUEIRA, 2011, p. 109). Assim, a relação da música vai além da aprendizagem, e tende a desenvolver no educando o gosto pela musicalidade, expressividade musical, sensibilidade, autoestima, harmonia e muito mais, diante disso, a utilização da música é fundamental no desenvolvimento da criança como um todo.

É imprescindível ressaltar que, para garantir a liberdade de expressão dos pequenos e levá-los a enriquecer sua experiência, faz-se necessário mediá-los a uma vivência instintiva e natural com esta arte musical desde a educação infantil e posteriormente em sua evolução educacional.

Brito (1998), menciona que o processo de educação musical com distintas metodologias lúdicas apresenta ao aluno por meio de teatro, pequenas danças, canções onde se trabalha a corporeidade, canções para a pausa ao final de uma aula e a percepção com alguns instrumentos, acrescenta noções básicas de ritmo, tonalidade, melodia, compasso, escrita e leitura.

O fazer musical na escola se dá de diferentes formas e materiais, onde a criança terá liberdade para externar seus sentimentos, explorar e criar. Portanto, é necessário ao educador ser capaz de diferenciar os sons musicais e suas variáveis, como:

- Melodia – sequência e ordenação dos sons musicais, com alturas definidas, ou seja, notas musicais;
- Ritmo – Variante da duração de cada som dentro de um arranjo musical;
- Harmonia – Agregação de sons síncronos, relacionados dentro da expressão musical.

O aluno e o fazer musical

De acordo com o crescimento da criança, sua relação com a música vai se desenvolvendo e amplia-se sua inteiração sonora. Através da utilização de diferentes matérias se produz sons dos mais diversos, o que contribui para que a criança explore e perceba os sons. Dessa forma, os pequenos podem desenvolver sua imaginação em diferentes materiais que produz som e em seguida o professor faz a mediação entre a experiência vivida com a aprendizagem.

Através do fazer musical, é possível elaborar uma diversidade de resultantes significativos aos alunos, conforme Leal (2020)¹:

- O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida;
- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Explorar, expressar e produzir sons e do silêncio com a voz, o corpo e materiais sonoros diversos;
- A escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, nacional e estrangeira;

¹ Foi apresentado os slides em uma videoconferência e tais informações são fidedignas.

- Participação e interações em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais;
- Interpretação de músicas e canções diversas;
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos;
- Reconhecimento e utilização expressiva de diferentes características geradas pelo som e silêncio (parâmetros do som);
- Utilização da variação de velocidade e densidade na organização e realização das produções musicais;
- Participação em brincadeiras e jogos com improvisação musical.

É possível realizar este trabalho de maneira lúdica, criativa e organizada, mediando ao aluno a apreciação, a execução, a criação e a reflexão dos sons, gêneros musicais, obras musicais e imaginação, corroborando com o suas vivências, seu pensamento crítico, sua expressão, seu estímulo, seu prazer e envolvimento.

A Mediação do Educador no Processo de Musicalidade

O professor dentro de sua prática em sala de aula, não precisa necessariamente ter uma formação específica na área da música, no entanto, precisa estudar e buscar formas de incorporá-la de forma significativa, para que ela possa contribuir na aprendizagem do aluno. De acordo com Almeida, Betti e Silva (2013) isso não deve ser visto como um obstáculo, muito pelo contrário, pois o professor tem ali ferramentas ao seu favor que podem ajudá-lo, uma delas é a criatividade da criança, que será cada vez mais aguçada ao trabalhar com a música. O educador também terá o RCNEI, Referenciais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1998) que o norteará sobre como os conteúdos musicais devem ser trabalhados com seus alunos:

- Exploração de materiais e escuta de obras musicais, a fim de favorecer o contato e as experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades), bem como o silêncio;

- Vivência da organização dos sons e dos silêncios em linguagem musical, através do fazer e do contato com obras diversas;
- Reflexão sobre a música como produto cultural humano, importante forma de conhecimento e representação do mundo.

Um dos recursos que pode ser utilizado pela criança em sua introdução à música é o seu próprio corpo, onde, por exemplo, ao bater em sua barriga, braços e brincar com o ar dentro de suas bochechas, elas vão se familiarizando com os diversos sons que serão emitidos, fazendo distinção do som agudo (fino), ao som mais grave (grosso). Conforme o RCNEI:

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimentos os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p.61).

Os exercícios motores contribuem de maneira significativa no aprimoramento da escrita da criança, não somente isso, como também possibilitará que ela use sua capacidade criativa através da escrita (ROSA, 1990). Dessa forma, a criança poderia ouvir uma música, por exemplo:

Música July Baby

“July, July Baby, July, July Baby (repete 2x o trecho) Agora eu quero ver o (a) (nome de um coleguinha) dançar o July Baby, oh (repete 2x o trecho) não dá”! (Um lado responde) Por que não dá? (Outro lado pergunta). Nesse trecho a criança dará duas batidinhas na perna e uma palminha.

Porque meus braços doem, (elas colocarão as mãos nos braços) minha cabeça gira (elas colocarão as mãos na cabeça) minha camisa aperta (elas colocarão as mãos na camisa) meu

quadril balança para direita hey! Para esquerda hey! (elas colocarão as mãos no quadril e farão o movimento de direita e esquerda). (Repete 2x o trecho)”

(Repete toda a música selecionando outra pessoa para entrar na roda para dançar).

Nessa música elas trabalham alguns elementos da psicomotricidade como:

A lateralidade já que elas precisam mover o quadril para a direita e depois para a esquerda.

- A organização temporal: onde ao movimentar as mãos, ora batendo palma e ora batendo as mãos na perna, ela vai adquirindo e seguindo o ritmo da música. E a sequência que a brincadeira apresenta.
- O esquema corporal: no momento em que elas têm que colocar as mãos em respectivas partes do corpo e fazer alguns movimentos.

Nereide Rosa ainda corrobora, afirmando que:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, pp.22-23).

Silvia (2001) ainda propõe outra atividade em que é possível trabalhar exercícios rítmicos destacando as sílabas tônicas ou, para o melhor entendimento das crianças a sílaba tem o som mais forte. Como na canção: “**Cai**, chuvinha, **neste** chão, cai **chuvinha**, vai molhando a **plantação**”. As crianças podem alternar as mãos pelos pés no momento em que for mencionada a sílaba forte, batendo-os no chão. A atividade pode ser adaptada pela professora e por seus alunos.

Pode-se também fazer o uso de outros objetos que executem o papel de um instrumento, como por exemplo, chaves penduradas em alguma base de apoio, onde os alunos poderiam tocá-las deslizando o dedo, sentindo o seu som suave (JEANDOT, 1997). Outros instrumentos que também poderiam ser confeccionados pelas crianças seriam os chocalhos feitos de garrafa pet

ou em copinhos plásticos de requeijão, onde elas poderiam encher com feijão ou outros objetos que fizessem barulho quando elas mexessem.

Jesus (2010) também apresenta outra sugestão de atividade que pode ser mediada pelo professor com seus alunos em sala de aula, chama-se “**Que som é esse?**” a atividade consiste em formar uma roda com as crianças e pedir que uma delas retire-se por um momento da sala, enquanto outra criança pega um instrumento para tocar. A criança que estava fora, volta com os olhos vendados e fica no meio da roda tentando encontrar o som e adivinhar qual instrumento está sendo tocado. Caso ela erre, terá que pagar uma prenda. Ao contrário, ela pode escolher quem será o próximo colega a se retirar da sala. Ou o professor escolhe se o aluno errar.

As atividades citadas anteriormente são importantes, pois trabalham elementos do som que Brito (2003) classifica como:

- **Altura:** Que pode ser grave ou agudo de acordo com a frequência de vibrações por segundo. Sendo menor o número de vibrações por segundo, maior será a gravidade do som. E quando o número de vibrações for maior por segundo, mais agudo o som será.
- **Duração:** Diz respeito à repercussão do som que pode ser curto ou longo. Alguns exemplos são a madeira e os metais, o primeiro objeto produz sons curtos e o segundo, sons longos.
- **Intensidade:** refere-se à magnitude da onda sonora, que pode ser fraco ou forte. Certos materiais têm características de produzir sons mais fortes ou mais fracos, mas isso pode mudar de acordo com a força aplicada ao objeto. Por exemplo, tocar uma bateria, aplicando a ela diferentes intensidades de força.
- **Timbre:** Está relacionado com a propriedade que discrimina e dá personalidade ao som. Isso tem ligação com a construção de diferentes instrumentos, que apresentam timbre inigualável. Por exemplo: a nota “Lá” se distingue de um instrumento para o outro e da voz de uma pessoa para outra.
- **Densidade:** Refere-se a um maior o menor número de sons simultâneos. Como um conjunto de timbres ao mesmo tempo.

De acordo com Godoi (2011) uma prática interessante com os alunos em sala de aula seria trabalhar com canções e que em uma aula, o professor abordasse um tema fácil, de forma que os alunos criassem uma relação com ele expondo algum acontecimento familiar ou do seu cotidiano, e através de um desenho, elas iriam reproduzir partes da música que mais lhe instigou e isso deve acontecer sem a intervenção do professor, respeitando a liberdade de expressão e criação da criança.

Observa-se então que a partir de um trabalho bem executado e criativo levará a criança a florescer sua criatividade, além de outras capacidades sócias afetivas, como a socialização a sua expressão, conduzindo-o a um aprendizado significativo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Daremos início à aula mostrando as imagens de alguns instrumentos no quadro e levando os alunos a ouvir o som de cada tipo de instrumento. Seguidamente iremos apresentando algumas musiquinhas que irá trabalhar o ritmo como “Indiozinhos”, “Atirei o pau no gato” e “July Baby”. Na primeira música as crianças acompanharão o ritmo da música com palmas.

Indiozinhos

Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no pequeno bote
Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou

Na próxima música os alunos darão as mãos e em roda vão cantar e rodar até chegar ao final da música onde eles gritam “miau” e se sentam no chão.

Atirei o pau no gato

Atirei o pau no gato tô tô
Mas o gato tô tô
Não morreu reu reu
Dona Chica, cá
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu:
Miau!

Na última música as crianças continuarão em roda, o professor fica no meio da roda batendo palmas e batendo nas coxas enquanto canta a primeira parte da música:

July Baby

July July Baby, July July Baby.
Agora quero ver todo mundo dançando
July Baby, July Baby.
Não dá, por que não dá?
Não dá, por que não dá?

Para a segunda parte da música as crianças movimentarão a parte do corpo indicada na letra da música:

Porque meus braços doem
Minha camisa apertada
Minha cabeça gira
Meu bumbum balança
Para a direita, para a esquerda
Para a direita, para a esquerda.

Na primeira parte da música se canta “agora quero ver todo mundo dançando July Baby”, e da segunda em diante vai se alterando o nome das crianças para que elas dançam e chame o próximo para dançar também.

Ao finalizar a aula a professora levará um chocalho recriado com materiais alternativos e os materiais para a criança produzir seu próprio chocalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do que foi visto e analisado na elaboração do presente artigo, torna-se possível perceber que a música se mostra, de forma significativa, como um poderoso instrumento capaz de auxiliar e potencializar o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, pois, ela traz em si a capacidade de aliar o aprendizado ao prazer, ao lúdico, ao novo e ao entretenimento principalmente na fase inicial de escolarização.

Apreende-se que a criança, a partir do momento em que passa a ter um contato direto com a música, apresenta maiores possibilidades de ampliar seus conhecimentos, bem como a sua sensibilidade, levando-a a perceber o mundo à sua volta de uma forma mais convidativa e prazerosa.

Outro ponto importante é a percepção de que a música no contexto educativo envolve outras áreas do desenvolvimento da criança, proporcionando a ela uma elevação da sua autoestima, aprendendo, ainda, a entender suas capacidades e aceitar suas limitações.

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo.

Isso vem mostrar a importância de as entidades escolares incentivarem, em sua prática, a interdisciplinaridade com a música tendo em conta que esta auxilia a aprendizagem em todas as fases e etapas de ensino, além de incentivar, especialmente na criança, a participação, a

cooperação e a socialização, destruindo, conseqüentemente, as barreiras que possam representar um entrave para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Porém, é importante destacar que, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita a ela desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral.

A partir dessa constatação, torna-se ainda mais imperativo que o professor, além das atividades trabalhadas no dia a dia em sala de aula, trabalhe de forma paralela conteúdos relacionados com as letras das músicas cantadas, pois, quando a música passa a ser percebida por ele como fonte de ensino e de aprendizagem, até mesmo as mais simples ações, as mais corriqueiras, que são realizadas no cotidiano das crianças, se transformam de tal maneira que passam a se caracterizar como vivências que estimulam, significativa e gradativamente, o seu desenvolvimento, de forma integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Fernandes de; BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da. **A Importância da Música No Desenvolvimento Cognitivo da Criança.**

Revista Interação, São Paulo, v.12, n.2, p.47-63. 2013. Disponível em:

<https://vemprafam.com.br/wpcontent/uploads/2019/09/OS_0010_16_fam_revista_interAtiva_n-10.pdf#page=45>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
Acesso em: 15 mai.2020

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3, p. 45-79.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 15 mai.2020

BRITO T. A. **Música na educação infantil:** proposta para formação integral da criança. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.208p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dQUI4OQfk8YC&oi=fnd&pg=PA9&dq=BRITO,+Teca+Alencar+de.+M%C3%BAstica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil.+S%C3%A3o+Paulo:+Peir%C3%B3polis,+2003.+&ots=LmFHI4kcHh&sig=hMKmlhG6KYncnw0HjSG8KqbQQ#v=onepage&q=BRITO%2C%20Teca%20Alencar%20de.%20M%C3%BAstica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.%20S%C3%A3o%20Paulo%3A%20Peir%C3%B3polis%2C%202003.&f=false>> Acesso em: 25 mai.2020.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: < <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.pdf>> Acesso em: 10 mai.2020.

GOHN, Maria da Glória; SATRAVACAS, Isa. **O papel da Música na Educação Infantil.** **EccoS Revista Científica:** Universidade Nove de Julho. vol. 12, núm. 2, jul-dez, 2010. p. 85-103. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=71518580013> Acesso em: 03 de jun. 2020.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 2, 1997.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil.** Rio de Janeiro: Brasport, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Y0S20NykOf0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=JESUS,+Ana+Cristina+Alves+de.+Como+aplicar+jogos+e+brincadeiras+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil.+Rio+de+Janeiro:+Brasport,+2010.&ots=x5AjvCo7Wl&sig=gkc6pJBuDuS9u9tOT_3LwZTtaGg#v=onepage&q=JESUS%2C%20Ana%20Cristina%20Alves%20de.%20Como%20aplicar%20jogos%20e%20brincadeiras%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.%20Rio%20de%20Janeiro%3A%20Brasport%2C%202010.&f=false Acesso em: 17 mai.2020.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A expressão musical e a criança de zero a cinco anos.** **Caderno,** p. 109, 2011.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a Pré-Escola.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.256p

RESGATE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS

Anderson Ferreira Barreto¹

Whesley Pontes¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900
anderson-ferreira54@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As primeiras formas de ensino surgiram há quase 2400 anos. De acordo com FUJITA (2008) Por volta de 4000 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, considerada uma das primeiras formas de escrita. Pode-se definir que esse tipo de escrita era realizado por meio de objetos em formato de cunha. E todo ensino era repassado de uma maneira informal, de pai para filho. Não existia um local específico no qual as pessoas iam para aprender e dessa forma uma grande camada da população sabia apenas o que os seus pais lhes ensinavam.

A escola é muito mais que um prédio repleto de salas de aulas, essa instituição é demasiada importante e dessa maneira a sua importância não pode ser limitada apenas no que diz respeito às suas características físicas. É nela que ocorrem os maiores desenvolvimentos do indivíduo, ela funciona como uma espécie de incubadora de ideias, aqui os seres aprendem questões que vão além do desenvolvimento acadêmico. Nesta instituição que representa um marco na história é que desenvolvemos nossas primeiras relações sociais, a escrita, tarefas mais complexas, mas fica o questionamento: Em que momento da história surgiu a escola formal?

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio” (SIGNIFICADO, 2020). “Essa definição da palavra escola pode parecer um tanto incoerente, mas ela foi nomeada desta forma porque as pessoas iam até a escola no seu tempo livre para refletirem” (LESSA, 2019). Embora a definição pareça não ter sentido em relação à verdadeira face do que é uma instituição de ensino, naquela época ela se encaixava de maneira coerente, afinal de contas as

pessoas só se deslocavam para esse local nos momentos em que estavam ociosos. Embora haja essa ligação, ainda assim a escola era um local produtivo, pois estimulava a reflexão e pensamento de maneira contributiva.

Segundo Fujita (2008) as escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo-fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A partir dessa afirmativa é possível perceber que havia uma diversidade de escolas e dentro dessa diversidade existia a propensão de cada escola valorizar de maneira exclusiva o saber que ela julgava ser importante para o indivíduo. Poderíamos destacar a escola de Isócrates, com a filosofia voltada para o desenvolvimento da retórica do homem, afinal de contas este filósofo fundador era um ícone da eloquência naquele período.

2 EDUCAÇÃO NA GRÉCIA

2.1 A sociedade Grega

A Grécia foi um país extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade da maneira como a conhecemos. Ali foram desenvolvidas ideias que influenciaram notavelmente a cultura e os costumes do ocidente. A filosofia helênica, a democracia, a arquitetura, cultura e arte são algumas de suas contribuições mais notáveis. O modelo ateniense de estabelecimento de uma sociedade era extremamente organizado, analisando o contexto das nações naquele período, não havia nada que se assemelhasse com a Grécia, ela estava à frente do seu tempo. É por esse forte desenvolvimento que a Grécia é conhecida como berço da civilização ocidental.

Existe uma linha de pensamento que liga o surgimento das “polis” com expansão da população grega. É interessante ressaltar que neste raciocínio estas vieram a existir também por um determinismo geográfico, tendo em vista que as regiões montanhosas da Grécia dificultavam a comunicação entre cidades e as mesmas acabavam se tornando comunidades humanas isoladas. Essa é umas das teorias que tenta explicar o surgimento das polis, entretanto é negada por alguns estudiosos, e essa negativa se dá pelo fato de existirem polis que possuíam um fácil acesso e consequentemente poderia haver uma boa comunicação.

As polis eram naquele período grego aquilo que conhecemos nos dias atuais como cidades, ou seja, era o modelo antigo das cidades gregas. Elas funcionavam de maneira independente de forma social, política e econômica, e era constituída por homens nascidos dentro da própria polis.

Cada cidade na Grécia era regida pelo modelo religioso que admitiam como o oficial e estes modelos religiosos exigiam que as cidades fossem independentes. Coulanges (1966, p. 271) afirma o seguinte a respeito “Cada cidade, por exigência da própria religião, devia ser absolutamente independente. Era necessário que cada uma tivesse seu código particular, porque cada uma tinha sua religião, e a lei era o resultado da religião.” As diretrizes que regiam o funcionamento das cidades estavam diretamente ligadas ao que a religião da mesma dizia ser o adequado, dessa forma a cidade jamais poderia funcionar de forma dissociada da sua percepção religiosa.

Existiam uma série de fatores que ao mesmo tempo em que exigiam a independência, buscavam também expor a sua identidade sem que esta fosse uma cópia de qualquer outra cidade. Cada cidade exercia sua própria soberania, ninguém estava acima dela. Ela exercia suas próprias festas, seu próprio calendário, nada poderia se assemelhar a outra cidade, no que diz respeito ao calendário, ele não poderia estar semelhante ao de outra cidade devido o fator religião, porque os atos religiosos determinavam datas específicas, dessa forma acabavam ocorrendo as diferenças de calendário.

A sociedade daquela época era extremamente bem organizada e essa organização se dava também no âmbito econômico. Cada cidade possuía sua própria moeda que no seu começo era marcada por símbolos religiosos. A independência era uma questão tão exigida que não se permitia que pessoas de cidades diferentes se dessem em casamento. Coulanges (1966) confirma este relato:

Cada uma devia ter sua justiça soberana, e não podia haver nenhuma justiça superior à da cidade. Cada uma tinha suas festas religiosas e seu calendário; os meses e o ano não podiam ser idênticos em duas cidades, porque a série dos atos religiosos era diferente. Cada cidade tinha sua moeda particular, que, nos primeiros tempos, era ordinariamente marcada por seu emblema religioso.

Cada cidade tinha medidas e pesos próprios. Não se admitia nada comum entre duas cidades. A linha de demarcação era tão profunda, que apenas se imaginava que o casamento fosse permitido entre habitantes de duas cidades diferentes (COULANGES, 1966, p. 271).

Existiam algumas cidades-Estado que se destacavam com muito importantes naquele período. A respeito disso Fidelis (2018) expõe:

Entre as principais cidades-Estado do período, podemos citar: Atenas (formada a partir dos povos áticos e jônios), Esparta (descendentes principalmente dos dórios, último povo em grande escala a chegar à Península Balcânica), Tebas (com grande influência dos fenícios, povos que viviam ao leste da Mesopotâmia) e Corinto (sua principal origem entre os aqueus, um dos primeiros povos a ocupar a península), entre várias outras. Cada uma com características políticas e sociais distintas (FIDELIS, 2018, p. 4).

As cidades descritas se apresentam como as principais daquele período, e apesar de todas possuírem força e destaque naquele período história, todas funcionavam de uma maneira totalmente distinta entre elas. Não existia força conjunta, existiam organizações independentes e que conseguiam propor esse funcionamento de forma ideal sem auxílio de alguma outra força de destaque.

As questões citadas são alguns dos pontos que compunham o funcionamento da sociedade grega e como isso impactou no desenvolvimento social para outras nações.

2.2 A escola na Grécia

A educação grega é dividida em dois grandes períodos e os mesmos são completamente distintos, entretanto desempenham uma influência extremamente importante para uma nação que posteriormente viria a se destacar como um dos países mais importantes para o desenvolvimento da sociedade ocidental nos moldes que conhecemos atualmente. Da mesma

forma que influenciou a educação interna da Grécia, esses dois períodos viriam a ser importantes também como molde educativo para que outras civilizações pudessem verificar o modelo que era exercido na Grécia para promover educação.

“É comum considerar-se que há dois períodos na história da educação grega: o período antigo, que compreende a educação homérica e a educação antiga de Esparta e Atenas, e o novo período, o da educação no "século de Péricles", correspondendo este ao período áureo da cultura grega, o qual se inicia com os Sofistas e se desenvolverá com os filósofos/educadores ou educadores/filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles” (FONSECA, p. 1).

A educação homérica faz parte do primeiro ciclo da história da educação grega. A educação homérica era baseada na religião onde os deuses eram colocados como semelhantes aos homens. Através das histórias mitológicas passadas oralmente, há uma sabedoria popular, nelas se ensinava sobre a vida, sobre os fenômenos naturais, mostrando no que acreditava aquela civilização.

Esse tipo de método de ensino era voltado para a poesia e esses eram sempre transmitidos de maneira oral e esses poemas eram repassados para as próximas gerações.

Mesmo diante dessas arestas que supostamente estão ligadas a Homero, percebe-se que é por meio das obras deste autor que estão os primeiros registros a respeito da educação e dessa forma elas acabam se estabelecendo como um marco importante no início desse processo.

A educação no período homérico não se importava com os métodos que seriam utilizados para desenvolver a aprendizagem. O processo educativo ocorria de maneira na qual eram deixadas de lado metodologias que facilitariam a aprendizagem. Naquela sociedade não importava os meios pelos quais os discentes estavam aprendendo, desde que no final os objetivos propostos fossem alcançados. As cargas que estavam sobre os alunos não eram levadas em consideração, questões como defasagem de aprendizagem, castigos físicos, falta de acompanhamento e outros pontos prejudiciais eram deixados de lado. Existia apenas a preocupação do resultado final, os meios pelos os quais se chegaria não importava, mesmo que isso viesse a causar danos nos educandos.

Outro ponto relevante do período homérico é que eles não se importavam somente com a criança, na realidade o período da infância era o que menos importava no processo educativo, pois a única preocupação que existia era a respeito do tipo de adulto aquela criança viria a se tornar, diante desse vislumbre, eles olhavam com mais atenção para o adulto que ainda não existia do que para criança que já se fazia presente. Nenhuma preocupação era dispensada para as crianças. Assim como na escola tradicional, os métodos não eram alterados pois, os professores eram os detentores do conhecimento de forma exclusiva, diante desta perspectiva, caso o aluno não assimilasse o conteúdo por aquela metodologia, logo ele era o culpado. A seguinte citação confirma:

Importa lembrar que a educação do chamado período homérico não se preocupava com métodos de aprendizagem, mas sim, estava direcionada ao seu fim, ou seja, à determinação da finalidade da educação e aos meios para concretizá-la. Por isso a preocupação educacional não se dirigia somente à criança, mas também e sobretudo ao adulto que essa criança iria tornar-se (MURARI, AMARAL, PEREIRA MELO, 2009, p. 6).

Existe um grupo exemplifica a ideia de que naquele período os gregos realmente não se preocupavam de forma adequada com o processo educativo, estes são de forma destacada na filosofia conhecidos como sofistas. Castro diz que estes eram mestres na arte de persuadir e estavam dispostos a ensinar a retórica apenas para aqueles que se dispusessem a pagar. Este grupo era duramente criticado por grandes nomes da filosofia grega como Platão. “O filósofo grego Platão (427-347 antes de Cristo) é o grande adversário dos sofistas. Boa parte de seu pensamento está marcada pela oposição às ideias desses mestres da linguagem” (CASTRO, 2013, p. 9). Muito dessa crítica vem pelo fato de serem considerados persuasivos e não agentes da educação.

Os pensadores e intelectuais desse período não se baseavam em metodologias e recursos pedagógicos, na realidade todo o processo de desenvolvimento não era visto com tanta atenção como nos dias atuais, mais importava o adulto que a criança viria a se tornar do que o durante.

Esse processo voltava suas atenções para o resultado final, dessa maneira eles poderiam em algumas oportunidades deixar passar algumas situações que poderiam interferir no resultado final do processo que era extremamente importante para filósofos daquela época.

Dentro do processo homérico existe também a ética e ela envolve alguns fatores de extrema valia para a sociedade grega daquela época

O homem grego no processo educativo homérico precisava se mostrar de forma excelente. Se, porventura, este não conseguisse se mostrar excelente, era questionada a sua formação, pois tinha-se a visão de formar um homem perfeito. O Areté era um termo utilizado para se relacionar com a excelência e isso era motivo de busca constante dos homens gregos neste período.

O cerne da ética homérica se fundamenta no valor de cada homem, ou seja, nos méritos ou qualidades pelos quais esse homem se mostra excelente, possuidor da areté. Nessa sociedade guerreira os homens deviam buscar exibir sua areté por meio de atos e palavras, o que implicava que, nas aptidões que lhe eram próprias, o homem devia buscar fazê-las do modo mais perfeito possível, sempre buscando um ideal. (MURARI, AMARAL, PEREIRA MELO 2009, p. 7).

Olhando de maneira criteriosa observa-se que o homem grego era um cidadão extremamente pressionado a mostrar o seu valor em todos os momentos, existia a necessidade de mostra que era melhor que todos os outros e isso em muitas oportunidades poderia causar frustrações porque não é possível que todos sejam os melhores sempre. Como afirma Marrou (1998, p. 30), “O homem grego, não é verdadeiramente feliz senão quando se sente, quando se afirma como o primeiro em sua categoria, distinto e superior”. Nessa afirmativa nós vemos que em muitas oportunidades a felicidade do indivíduo estará condicionada ao seu prestígio como o melhor em alguma coisa.

Todas essas questões fazem parte do processo da educação Homérica, consolidando-se assim como parte da história da educação e também do início da educação grega.

2.3 Educação grega de Esparta e Atenas

Nesse período da antiguidade grega existiam duas escolas distintas, a que pertencia a cidade de Esparta e a da cidade de Atenas. Ambas possuíam uma educação completamente oposta uma da outra.

Naquele período a educação espartana era voltada para questões que exaltavam o indivíduo guerreiro, por essa visão as crianças ficavam sob poder do Estado quando completavam sete anos de idade. “[...] o espartano vivia permanentemente com a espada em punho [...]” (PONCE, 1981, p. 40).

Os meninos eram retirados da sua família e encaminhados para escolas ginásios onde recebiam, até aos dezesseis anos, uma educação de tipo militar que defendia a obtenção da força e da coragem. A instrução para os espartanos se dava em um contexto peculiar que não focava a leitura e a alfabetização, observa-se que poucos nobres sabiam ler e contar. A valoração e o direcionamento dirigiam-se para a guerra (COSTA, SANTA BÁRBARA, 2008, p. 2).

A educação da cidade de Esparta não estava preocupada com o desenvolvimento de saberes intelectuais de suas crianças, apenas queriam que eles recebessem uma educação que os tornassem aptos para se posicionar em uma guerra. Segundo Ponce (1981, p. 41), “Era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem “virtudes” guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares [...]”. O jovem não possuía liberdade de escolher o tipo de formação que gostaria de ter. Sonhos e aptidões eram podados para que aquele viés ideológico se consolidasse naquela

juventude e dessa forma as propensões do Estado fossem alcançadas naquela juventude que não tinha outra opção a não ser obedecer.

Já a educação ateniense é totalmente oposta ao que era ensinado na cidade de Esparta. Em Atenas o Estado estabeleceu uma educação na qual a criança era educada pela própria família e também nas escolas particulares.

Assim, a educação deveria formar as crianças para serem futuros governantes e imprimir neles, o amor à pátria, às instituições e aos deuses. De uma cultura de guerreiros a educação ateniense passou para uma cultura de escritas. Num primeiro momento percebe-se que a educação foi perdendo seu caráter militar. Os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seus antigos costumes de andarem armados, para adotar um estilo de vida menos rústico e mais letrado (COSTA, SANTA BÁRBARA, 2008, p. 3).

A evolução cultural ateniense foi fundamental para que educação se desenvolvesse e caminhasse em uma direção pela qual conhecemos hoje. O desenvolvimento intelectual passou a estar em um lugar de destaque de maneira que era perceptível que para uma sociedade se desenvolver de maneira sólida era necessário ter líderes que possuem um nível intelectual satisfatório, ou seja, era necessário que os cidadãos fossem letrados.

A sociedade ateniense exigia uma educação menos rígida, que possuísse mais leveza. Foi diante deste quadro que os costumes educacionais passaram a serem questionados e posteriormente alterados. Por meio dessa premissa que a cidade de Atenas se atentou para uma educação mais formal e que valorizasse o desenvolvimento intelectual e a importância do letramento.

2.4 Fundamentos da educação grega

A educação grega, de uma maneira geral, buscava formar um homem que fosse alguém, não só dotado de capacidades técnicas, mas, também um bom cidadão. A partir disso, a Paidéia se estabelece como uma maneira ideal de promover a educação grega, formando o homem de uma

maneira completa, construindo o homem como homem e também como cidadão. Platão define a Paidéia como a essência de toda a verdadeira que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento (JAEGER, 2001).

A “Paidéia” se transformou no método educativo que regia a maneira grega de promover educação.

“Assim, em meio à sociedade ateniense, "Paidéia" passa a se referir a um processo de educação no qual os estudantes eram submetidos a um programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem. Entre as matérias abordadas estavam geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica” (HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2012).

Dentro do conceito de Paidéia percebe-se que a educação grega se preocupava com a formação do homem em sua totalidade, tentando despertar no mesmo o anseio de se tornar um cidadão completo e “perfeito”.

De uma maneira geral a educação grega visava formar os jovens para interagirem nas relações de suas cidades de forma acentuada. Na enciclopédia Barla nós encontramos: “Na Grécia antiga, dada a supremacia do Estado, a educação visava preparar jovens para as relações com a cidade-estado.” Estas cidades eram independentes, logo a educação queria prepará-los para atuarem dentro de sua própria cidade, era como se eles estivessem investindo para ter um bom resultado a longo-prazo.

3 EDUCAÇÃO EM ROMA

3.1 A sociedade romana

Roma surgiu a partir de uma pequena aldeia fundada na península itálica no século VIII a.C, e posteriormente veio a se tornar um dos maiores e mais poderosos impérios do mundo antigo.

Naquele período eles se organizavam em dois grupos: os patrícios e os plebeus. Estes dois grupos se estabeleceram como base da sociedade romana.

Entre 753 a.C. e 509 a.C., Roma desenvolveu-se como cidade, e o latim consolidou-se como língua corrente. Acredita-se que, em 509 a.C., os patrícios, que eram os nobres romanos, revoltaram-se contra seus dominadores etruscos, depondo os tarquínios, reis etruscos, e instaurando o regime republicano (BAUER, 2020, p. 67).

Estudiosos das sociedades antigas acreditam que essa revolta foi imprescindível para que Roma se estabelecesse como uma cidade forte e consistente. A insatisfação com o regime entrusco serviu como ponto de partida para que nobres romanos entrassem em conflito e destituíssem seus dominadores, dessa forma passaram a se desenvolver da maneira como comumente estudamos.

Os patrícios faziam parte do topo da pirâmide social da época, pertencendo assim a elite da sociedade romana. Estes faziam parte dos primeiros fundadores da sociedade romana, inclusive este nome se dá devido a este fator. Brainly (2020) confirma “[...] descendem dos antigos clãs fundadores da cidade, daí derivou a expressão “patrício”, de *patres-familias*.” Este era o grupo dominou por bastante tempo as camadas do governo romano, além de serem os detentores de grandes áreas cultiváveis, este último era a maior fonte de recursos destes grupos.

Já a plebe era composta por pessoas que não descendiam dos *patres-familias* e não estavam envolvidas no âmbito político. Os membros da plebe eram normalmente pequenos proprietários, comerciantes e artesãos. Brainly (2020) relata que a falta de representatividade política por parte dos plebeus, veio posteriormente a causar uma série de tensões políticas na sociedade romana.

Além destes dois grupos, existiam também os comerciantes, estes eram protegidos pelos patrícios que barganhavam em troca de diversos serviços. Existia também os escravos que normalmente eram pessoas capturadas de outras regiões em períodos de guerra. Estes eram posse de quem os comprava ou capturava, e não tinham quaisquer direitos na sociedade romana.

Temos também neste período um grupo denominado proletariado. Estes tinham como principal função gerar prole (filhos). Estes normalmente iriam compor o exército. Este proletariado não se assemelha ao que é citado por Karl Marx no século XIX.

Sabe-se que Roma passou por alguns períodos históricos, dentre eles podemos destacar alguns, como por exemplo o período monárquico. As referências a respeito deste período são escassas, entretanto, é possível ter um vislumbre histórico de como funcionavam as coisas na sociedade romana, este vislumbre muitos detalhes, mas nos ajuda em alguns pontos.

É sabido que neste período os reis acumulavam funções, de modo que o poder era centralizado, mas o monarca ficava refém de decisões que seriam tomadas pelo poder legislativo. Então, embora ele acumulasse funções, ainda assim poderia ter suas medidas revogadas.

Sabe-se que os reis acumulavam as funções executiva, judicial e religiosa, mas seus poderes eram limitados por órgãos legislativos, como o Senado ou Conselho de Anciãos, que podiam sancionar ou vetar as propostas apresentadas pelo monarca. As leis eram corroboradas na Assembleia ou Cúria, formada por todos os cidadãos em idade militar (BAUER, 2020, p. 68).

No período republicano existia uma dinâmica interessante de funcionamento. Este funcionava em Roma e também em suas províncias. Neste método político existiam dois cônsules que eram eleitos para um mandato com duração de um ano. Este modelo é interessante porque se aproxima de um processo democrático, nem sempre o ideal, mas pode minimizar situações que envolvem autoritarismo.

“O regime republicano vigorava em Roma e em suas províncias por meio de um sistema político em que dois magistrados, chamados cônsules, eram eleitos para um mandato anual. Denominavam-se *iudices* (juízes) em tempos de paz e *praetores* (os que vão à frente) em tempos de guerra” (BAUER, 2020, p. 69).

Em determinados períodos esses cônsules alteravam o seu título que correspondia ao período em que estavam inseridos. Funari (2002) nos afirma que naquele período quem escolhia os cônsules eram o membro do senado, ou conselho de idosos. Estes já existiam, mas vieram a ganhar mais relevância no período republicano. Além dos cônsules, existiam também outros

magistrados que eram detentores de poder, mas que desempenhavam diferentes funções. Funari (2002) nos confirma:

Além dos poderosos cônsules, que detinham o poder militar e civil, havia outros magistrados, como os questores (tesoureiros), os edis (encarregados de cuidar dos edifícios, esgotos, ruas, tráfego, abastecimento), os pretores (encarregados da justiça), os censores (revisores da lista de senadores e controladores de contratos) e o pontífice máximo (que era o chefe dos sacerdotes). (FUNARI, 2002, documento *online*).

Ainda com Funari (2002), essas funções secundárias eram indicadas pelo senado e este tinha grande poder de decisão, entretanto, a plebe e os soldados também participavam desta eleição, podendo dessa forma atrapalhar os interesses políticos do senado.

Outro ponto importante no período republicano é no que diz respeito ao processo de abolição da escravidão por dívidas, essa foi uma grande conquista da plebe que lutou incansavelmente para que esta realidade passasse por mudança o mais rápido possível. Casamento entre nobres e plebeus, anteriormente proibidos, passaram também por autorização.

Existe também nesse processo de desenvolvimento de Roma o período Imperial. O império romano durou um longo período e este compreendia 27 a.C e 476 d. C. Roma também abarcava um extenso território “[...] um vasto território, da Britânia ao Egito, da Lusitânia à Síria. Além disto, engloba[ria] uma população de cerca de 60 milhões de pessoas que se articulavam mediante as mais diversas formas de organização política de caráter local e regional [...]” (JOLY e FAVERSANI, 2014, p. 10).

Este período imperial é dividido em dois grandes momentos: o principado, do governo de Augusto à crise do século III, e o dominato, que se estende de Diocleciano ao fim do Império Romano do Ocidente. Conforme podemos ler no livro História Antiga, o reinado de Augusto foi um momento de grande prosperidade e também um período marcado pela paz entre Roma

e outros reinos. O período de paz durou cerca de 250 anos. Este ficou conhecido como “paz romana”.

Funari (1989) diz que Roma adotou um modo imperialista de governo após muitas guerras civis e estas estavam enfraquecendo o seu próprio reino, de modo que se fazia necessário uma imediata mudança para que a situação fosse revertida. Foi nesse período de paz que Roma voltou a obter crescimento e alcançou novas conquistas como: poderosos edifícios, teatros, circos e outras coisas que contribuíam para o crescimento da sociedade romana de um modo geral.

O segundo momento é marcado pela queda do império romano do ocidente, veja o que o autor diz a respeito:

“Depois da morte de Teodósio, o Império Romano se dividiu em dois, o Império Romano do Ocidente, com capital em Roma, e o Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla. Frequentemente invadido pelos povos “bárbaros” (como eram chamados quaisquer povos não romanos), e enfraquecido internamente, em função das relações estabelecidas entre as diferentes regiões e Roma, o Império Romano do Ocidente sucumbe em 476 d.C.” (BAUER, 2020, p. 72).

Embora tenha havido questões que enfraqueceram Roma, ainda assim ela teve durante sua história uma consistência que a coloca como uma das nações mais poderosas que já existiram. Prova disso era sua extensão para territórios pertencentes a outros povos. Além de estar presente em boa parte da Europa Ocidental, ela também se expandiu para territórios pertencentes ao norte da África e também na Ásia. Nesses locais ele tentavam de certa forma transformar as pessoas em verdadeiros cidadãos romanos, impondo seus costumes, sua religião e sobretudo, suas tradições em uma clara tentativa de transformar esses locais em verdadeiras “Romas” fora de Roma. Freitas nos confirma essa posição dizendo o seguinte:

Roma foi uma cidade que expandiu seu poder ao ponto de se tornar um grande Império, com sua territorialidade presente por séculos em boa parte da Europa

Ocidental, além do norte da África e parte da Ásia. Suas táticas de territorialização iam desde o inicial domínio militar até a utilização das políticas de romanização, onde incluímos a introdução dos costumes romanos como a religião, as tradições, numa clara tentativa de transformação dos povos sob o domínio de Roma em romanos. Entre essas táticas existentes destacamos em nossos estudos a padronização da arquitetura e o planejamento urbanístico das cidades construídas ou reconstruídas por Roma (FREITAS, 2009, p. 61).

Todas essas questões e períodos citados acima estão relacionados com a sociedade romana de uma maneira geral. É importante que seja levantado esse processo de resgate para que seja entendido como esses períodos vividos em Roma influenciaram também no desenvolvimento educacional da mesma.

3.2 Educação romana

Segundo Cambi (1999, p. 105), Roma teve como texto-base da educação as Doze Tábuas, escrito em bronze e exposto, publicamente no fórum no ano de em 451 a.C. Nestas tábuas estavam descritos algumas questões que se relacionam como valores importantíssimos para a comunidade romana, valores estes que destacavam a dignidade, a coragem e a firmeza e os pais eram responsáveis por imprimir esses valores nos corações de seus filhos.

As escolas primárias em Roma exerciam um papel parecido com o que se vê hoje. Lá eram ensinadas as competências relacionadas a alfabetização gramatical e também a matemática. Essas instituições funcionavam em locais alugados ou na casa das pessoas que possuíam mais recursos financeiros. “... escreviam com o estilete sobre 7 tabuletas de cera, aprendiam as letras do alfabeto e sua combinação, calculavam usando os dedos ou pedrinhas – calculi – passavam boa parte do dia na escola e eram submetidas à rígida disciplina do magister, que não excluía as punições físicas [...]” (CAMBI, 1999, p. 114).

De acordo com os autores:

Para chegar até a escola, as crianças romanas se faziam acompanhar por um escravo, designado, segundo a terminologia grega, por Paedagogus. Este seria responsável pela educação moral da criança. O Paedagogus conduzia o seu pequeno senhor à escola, designada por ludus litterarius, e aí permanecia até ao final da lição. O ensino era coletivo, as meninas também frequentavam a escola primária. (COSTA e SANTA BARBÁRA, 2008, p. 7).

Naquele contexto da época os pedagogos não eram os mediadores do conhecimento como nos dias atuais, na realidade eles eram acompanhadores encarregados de observar a conduta de seus pequenos senhores, principalmente na questão que envolvia a disciplina que era algo extremamente importante naquela época.

A prática pedagógica de Roma também foi marcada por castigos físicos nos alunos. Essa foi uma conduta que permaneceu ativa nas instituições de ensino por muitos anos, esse ato tinha a intenção de impor e inflar diante dos discentes a autoridade soberana do professor. Os romanos acreditavam que “Um homem que não foi açoitado não foi treinado.”

3.3 Fundamentos da educação romana

Lemos diz o seguinte a respeito dos objetivos da educação romana: “O objetivo da antiga educação romana era basicamente ensinar aos meninos e meninas, membros da tradicional elite senatorial, o respeito aos costumes transmitidos pelos ancestrais, o “*mos maiorum*”, que pode ser compreendido como um conjunto de regras de conduta, morais e políticas” (LEMOS, p. 61).

Existia o costume de preparar os jovens para assumirem funções políticas e repassarem os costumes já aprendidos. O desenvolvimento intelectual não se fazia tão presente nesta cultura e só veio a ter espaço na educação romana após influências da Grécia.

Lemos (2016, p. 143) argumenta que “o retórico devia sua posição na sociedade não somente a uma admiração desinteressada por seus feitos, mas também ao fato de que era ele que educava os homens para o serviço imperial.” Um dos motivos da retórica ser requisitada é pela intenção

de preparar homens para o serviço relacionado à política, desta forma, estes precisavam estar preparado para assumirem essas funções futuramente.

De acordo com Simkin (2020) a maioria das crianças romanas recebia uma educação dentro do próprio lar e lá era repassados conhecimentos que os seus pais possuíam, dentre estes estavam o uso de lanças, espadas, o conhecimento da natação, o saber andar a cavalo. O treinamento físico era tratado com prioridade, pois existia a intenção de tornar os meninos futuros defensores do Império Romano. Se, porventura, os pais dominassem a leitura e a escrita, este conhecimento também poderia ser repassado para os meninos.

Simkin (2020) revela que as meninas possuíam uma educação mais caseira e esta era ministrada pela própria mãe. Estas eram ensinadas a cozinhar, fazer roupas, e outras atividades que eles acreditavam que tornaria as meninas “boas esposas.”

Mediante estes pontos, é possível perceber que a educação romana buscava formar adultos que contribuiriam nos afazeres que eles julgavam ideais respectivamente, meninos e meninas. O homem serviria como um guerreiro para o exército romano, enquanto as meninas eram educadas para se transformarem em boas esposas.

3.4 Conceito de Humanitas

A Humanitas foi um neologismo introduzido no vocabulário romano por Marcus Tullius Cicero. O autor deste termo era um homem pertencente a um importante e rica família municipal de Roma. O mesmo se destacou também por ser um grande nome entre oradores e escritores de prosa em Roma.

A Humanitas é um termo que passou a existir com um conceito parecido ao que se aplica a Paidéia grega. Arrais (2020) nos confirma essa semelhança “A cultura universalizada pode ser expressa pela palavra *humanitas* – no sentido literal de humanidade e, mais propriamente, de educação, cultura do espírito e equivalente à Paidéia grega.” Entretanto existem algumas

notórias diferenças que o mesmo autor expõe “Distingue-se desta, no entanto, por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo, cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o ser humano, em todos os tempos e lugares.”

Quando cita-se que a Humanitas possui uma cultura universal e cosmopolita é porque ela anula as barreiras geográficas e culturais, esse pensamento filosófico acaba por defender que todos os cidadãos vivam sem separatismos culturais, vivendo uma única nação, considerando o mundo como possibilidade de se tornar uma só pátria. Reitchell (2018) confirma essa ideia em seu livro “O Cosmopolitismo: a semente de uma nova consciência e ordem para um mundo melhor.”

Dentro da Humanita existe também a corrente relacionada ao humanismo. O humanismo concentrava-se no homem, aceitavam a razão do homem como base de toda percepção, acreditavam na existência de uma ordem universal, acreditavam em uma lei natural que se aplicava a todos os seres humanos. A Humanita foi um movimento de grande relevância para que o desenvolvimento educacional deixasse de ser apenas importante para o crescimento que envolve a preparação profissional. Ele desenvolver a concepção de que a educação deve adquirir um sentido público e histórico.

Ele se erigiu em referência histórica e conceitual dos discursos educacionais porque é fundamentalmente a partir de seus ideais e de suas práticas que a formação escolar adquire um sentido público e histórico. É a partir do ideal educacional humanista que ela deixa de ser uma preparação profissional (CARVALHO, 2017, p. 1029 – 1030).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a educação chegasse ao estágio na qual se encontra ela precisou passar por um extenso período de desenvolvimento e dessa forma é importante resgatar a educação de sociedades antigas para entender como elas contribuíram e influenciaram o modo de promover educação atualmente.

A educação possui um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. Esse papel não está restrito apenas ao crescimento acadêmico, mas também, está relacionado na maneira como este aluno irá desenvolver seu caráter e sua relação com a sociedade. A educação como um todo tem por objetivo auxiliar na formação de cidadãos comprometidos com suas obrigações laborais e comunitárias, mas não se limita somente a isto. Talvez como parte do currículo oculto desejasse desenvolver nos indivíduos suas mais nobres capacidades para um convívio harmônico e proveitoso nos diversos ambientes.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Edilian. **A educação na antiguidade romana: a humanitas**. Disponível em: <http://files.conteme.webnode.com/200000014-d3c70d4c15/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20sociedades4.pdf>. Acesso em: 27/10/2020.

BAUER, Caroline Silveira. **História Antiga**. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/>. Acesso em: 31/10/2020

BRAINLY. **História: ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/27820359#:~:text=Respondido-,Os%20patr%C3%ADcios%20formavam%20a%20elite%20da%20sociedade%20romana%20e%20descendiam,FERNANDES%2C%20Claudio>. Acesso em: 5 nov 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43.

CASTRO, Roberto C. G. **Platão contra os sofistas: sobre a retórica**. Conventit Internacional - 2013.

COSTA, Leila Pessôa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. **A educação da criança na antiga idade média**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>. Acesso em: 15/10/2020.

COULANGES, Fustel. **A Cidade Antiga**. São Paulo, SP: Edameris, 1966. 2 v

FEDELIS, Thiago. **Paidéia e a cultura grega: Breves reflexões**. São Paulo, Revista científica Unilagos 2018.

- FONSECA, Maria de Jesus. **A paideia grega revisitada**. Disponível em: https://www.ipv.pt/millennium/esf9_mjf.htm#:~:text=Significou%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Homem,se%20o%20Homem%20como%20ideia. Acesso em: 17/10/2020.
- FREITAS, João Carlos de Mattos. **Território e territorialidade no império romano: a utilização do padrão urbanístico das cidades construídas enquanto tática de romanização**. Revista Tamoios, v. 5, n. 2, 2009.
- FUJITA, Luis. **Qual foi a primeira escola?**. Publicado em: 31/07/2008. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/#:~:text=S%C3%A9c.,de%20aula%20no%20sentido%20atual>. Acesso em: 22/08/2020.
- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. Livro Digital Source. Disponível em: <https://geopraxis.files.wordpress.com/2016/03/livro-grc3a9cia-e-roma.pdf>. Acesso em: 02/11/2020.
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Período Grego**. In: *Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2020. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/historia/grego.php>. Acesso em: 02/09/2020.
- JAEGER, Werner. Paideia. **A formação do homem grego**, Lisboa: Editorial Aster, 2001.
- JOLY, Fábio Duarte; FAVERSANI, Fábio. **As formas do Império Romano**. Editora: UFOP, 2014.
- LEMONS, Maria Santos. 2016. **A escrita, a oralidade e a construção do poder eclesiástico no Orbis Romanorum**. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3744>. Acesso em: 05/10/2020.
- LESSA, Idelcir A. **Escola: lugar do ócio e de tragédia**. Disponível em: <https://diariodecaratinga.com.br/escola-lugar-do-ocio-e-de-tragedia/>. Acesso em: 13/09/2020.
- MARROU, Henri-Iréné. **História da educação na antiguidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- MURARI, Juliana Cristhina; AMARAL, Roseli Gall do; PEREIRA MELO, José Joaquim. **Objetivos e características da educação homérica: Uma reflexão do conceito do areté**. Paraná: PUC PR 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2562_1928.pdf. Acesso em: 13/10/2020
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- REITCHHELL, Carlos. **O Cosmopolitismo: a semente de uma nova consciência e ordem para um mundo melhor**. Salvador: Clube de Autores Publicações S/A, 2018.

SIMKIN, John. **Educação no império romano**. Disponível em: <https://spartacus-educational.com/ROMeducation.htm>. Acesso em: 27/10/2020.