

CIÊNCIAS HUMANAS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES

Educação
Artigo Original

Clarise Pereira¹; Miryan Cruz Debiasi²; Rosilane Damázio Cachoeira³; João Fabrício Guimara Somariva⁴

¹Egressa do curso de Pedagogia. Unibave. clarisepereira1@hotmail.com

²Professora do curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. educacaobasica@unibave.net

⁴Professor do curso de Pedagogia. Unibave. joao.unibave@gmail.com

Resumo: Este estudo analisa as estratégias e instrumentos utilizados por professores de Educação Infantil (creche) na avaliação do processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada em dois (02) Centros Educacionais Infantis – CEI’s de um município do Sul de Santa Catarina. A amostra da pesquisa foi constituída por dois (02) professores que atuam no berçário e dois (02) no maternal de cada CEI, com formação em Pedagogia. O instrumento utilizado foi um questionário contendo cinco (05) questões: duas (02) fechadas e três (03) abertas. Para fundamentar a discussão, utilizou-se a investigação documental dos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar o processo de aprendizagem das crianças. Poucos documentos foram disponibilizados, o que prejudicou, em partes, a articulação questionário – documentação. Verificou-se, em alguns momentos, não conformidade entre respostas e documentos. A situação sinaliza a necessidade de ampliar estudos sobre a temática em prol do acompanhamento da aprendizagem das crianças e redirecionamento pedagógico, se necessário.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Processo de Aprendizagem. Estratégias e Instrumentos.

ASSESSMENT OF LEARNING IN EARLY CHILDOOD EDUCATION: STRATEGIES AND TOOLS USED BY TEACHERS

Abstract: This study analyzes the strategies and instruments used by preschool teachers to evaluate the learning process. The research was carried out in two (02) Children's Educational Centers - CEI's of a municipality in the south of Santa Catarina. The research sample consisted of two (02) teachers working in the nursery and two (02) in the nursery of each CEI, with training in Pedagogy. The instrument used was a questionnaire containing five (05) questions: two (02) closed and three (03) open. To support the discussion, the documentary investigation of the instruments used by the teachers to evaluate the children's learning process was used. Few documents were made available, which partially affected the articulation of the questionnaire - documentation. There was, at times, non-compliance between responses and

documents. The situation points to the need to expand studies on the theme in order to monitor children's learning and pedagogical redirection, if necessary.

Keywords: Evaluation. Child education. Learning process. Strategies and Instruments.

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN's (BRASIL, p.95, 2013), “A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”. Assim, uma questão latente refere-se à necessidade de o professor estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica, com reajustes e readaptações quando necessário.

Nesse contexto, compreende-se a avaliação como uma tomada de consciência sobre o processo educativo e o ato pedagógico em prol do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. No caso desta pesquisa, o foco está na Educação Infantil, em especial na fase compreendida entre zero (0) e três (3) anos. Esse acompanhamento pode ocorrer de diferentes maneiras com o uso de instrumentos avaliativos tais como “[...] testes, cadernos, textos, desenhos, anotações do professor sobre o aluno [...]” (HOFFMANN, 2002, p. 179).

O Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, p. 59, 1998) aponta que a avaliação “é um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças”. Nesse sentido, a problemática que se apresenta é: que estratégias e instrumentos são utilizados pelos professores de Educação Infantil (creche) na avaliação do processo de aprendizagem?

Com base na problemática apresentada, temos, como objetivo geral, analisar as estratégias e instrumentos utilizados pelos professores de Educação Infantil (creche) na avaliação do processo de aprendizagem. Para chegarmos a este objetivo, outras elaborações se apresentam. De forma mais específica, propomos: 1 – levantar, com base na literatura e documentos oficiais, questões referentes à avaliação na Educação Infantil; 2 – fazer levantamento e análise das principais estratégias e instrumentos utilizados pelos professores no processo avaliativo das

crianças de Educação Infantil; 3 – investigar as possíveis dificuldades encontradas pelos professores na avaliação do processo de aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Avaliar faz parte de nosso cotidiano. A todo tempo avaliamos e somos avaliados por nossas ações. Na educação escolar, especialmente, avaliar é uma ação necessária e essencial. O que ocorre, normalmente, é que a forma como a avaliação é conduzida na escola nem sempre corresponde a uma proposta de reorganização de práticas educativas.

No contexto da Educação Infantil, Hoffmann (2012, p.24) sinaliza que é preciso “ressignificar a avaliação [...], resgatando os seus pressupostos básicos e desatrelando-a dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares”. Sendo assim, de acordo com o artigo 10, das DCN’s para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p.100), todas as instituições de Educação Infantil “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

Na mesma direção, Lacerda e Souza (2013, p.21) apontam que a avaliação na Educação Infantil deve “acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo para o diagnóstico do andamento do processo educativo, orientando o professor no planejamento das ações docentes[...]”. Por isso, a avaliação tem como pressuposto obter dados para dar subsídio às práticas e favorecer a escolha das melhores estratégias pedagógicas (KRAMER, 2014).

Deste modo, “o processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente” (HOFFMANN, 2012, p.46). Essas ideias seguem a mesma concepção proposta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) ao indicar que a avaliação na Educação Infantil deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem.

Para Faria e Bessler (2014, p.167), é “importante que os profissionais da educação entendam as etapas do processo avaliativo das crianças, que deve se iniciar no momento de elaboração do planejamento docente, percorrer o cotidiano da sala de aula, por meio dos diversos instrumentos avaliativos [...]”. Por isso a base da avaliação na Educação Infantil é “[...] a observação permanente das crianças no cotidiano e a aproximação dos professores com sua diversidade sociocultural, à luz de suas próprias representações, teorias, experiências profissionais e de vida.”

(HOFFMANN, 2012, p 30). Esse pensamento é balizado pelo RCNEI (1998) ao explicitar que a avaliação é entendida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É tarefa permanente do professor refletir sobre todo o processo de aprendizagem de seus educandos, se as condições oferecidas à aprendizagem condizem com as necessidades que se apresentam.

Estratégias e Instrumentos avaliativos na Educação Infantil

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.60), “no que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem”. Desse modo, as DCN’s (BRASIL, 2013) abordam a necessidade de um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas para o acompanhamento dos diferentes momentos vividos por elas. Na mesma linha de raciocínio, Kramer (2007, p. 96) descreve as estratégias de avaliação na Educação Infantil, quais sejam: “1) análise e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico; 2) observações e registros sistemáticos; 3) arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas, relatórios das crianças”.

Assim, os instrumentos avaliativos utilizados na Educação Infantil podem ser diversos: testes, cadernos, textos, desenhos e anotações sobre o aluno. Na Educação Infantil, “os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno” (HOFFMANN, 2002, p.181). É importante, nesse caminho, que na elaboração de instrumentos avaliativos sejam considerados aqueles que possibilitem acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e que podem ser constantemente discutidos pelos professores em conjunto.

Esse movimento interno de estudo e reflexão escolar é destacado por Lacerda e Souza (2013, p.25) quando dizem que: “compreende-se que a proposta pedagógica das instituições de Ensino Infantil deve contemplar estratégias de avaliação que se deem através de observação e registro dos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno”. Essa mesma orientação é dada pelo RCNEI que destaca que a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos que o professor dispõe para apoiar sua prática avaliativa na Educação Infantil. Por meio

deles, o professor pode registrar os processos de aprendizagem das crianças além acompanhar os processos de desenvolvimento (BRASIL, 1998).

Os registros e observações podem ser organizados por meio de relatório. Ciasca e Mendes (2009) ressaltam que o relatório pode ser organizado por uma série de atividades feitas pelo professor, como a observação, registros das aulas, elaboração de relatórios, participação dos pais na avaliação dos filhos, entre outros. Uma outra possibilidade de instrumento avaliativo, em uma perspectiva de autoavaliação, é o portfólio.

Para Villas Boas (2012), na Educação Infantil, a organização inicial fica a critério do professor. Mas, para o autor, é possível criar com os alunos referências de critérios avaliativos. No âmbito do trabalho do professor, possibilita que ele ressignifique sua prática.

Procedimentos Metodológicos

Para investigar as estratégias e instrumentos avaliativos utilizados por professores que atuam na etapa Creche, da Educação Infantil, no processo de avaliação do ensino e aprendizagem, optou-se por realizar a pesquisa em dois (02) Centros Educacionais Infantis – CEI's de um município da região Sul de Santa Catarina. A investigação ocorreu no ano de 2018, quando foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Centro Universitário Barriga Verde e foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado número 2.795.309.

Quanto a natureza, a pesquisa é básica, uma vez que sua finalidade é subsidiar pesquisas e investigações futuras acerca da problemática investigada. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, caracteriza-se como descritiva e tem como função descrever as características do fenômeno observado e, fazer uma análise em profundidade da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2016).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa de levantamento, com suporte de documentos disponibilizados pelos pesquisados. No que se refere ao procedimento documental, foi realizada a análise dos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Os CEI's serão assim denominados: CEI-1 e CEI-2. O CEI-1 possui um Quadro de dez (10) professores atuantes na Educação Infantil para atender a demanda de zero (0) a seis (06) anos; destes, seis (6) são atuantes na faixa etária

de zero (0) a três (3) anos, idade esta escolhida para realização da pesquisa. O CEI-2 conta com cinco (05) professores, que atuam com crianças de zero (0) a seis (6) anos, sendo três (03) desses profissionais da Educação Infantil, na faixa etária de zero (0) a três (03) anos. Para a pesquisa, foram selecionados quatro (4) professores, para assim verificar quais meios, instrumentos são utilizados para avaliar o processo de aprendizagem das crianças entre zero (0) e três (3) anos, em diferentes CEI's. Optou-se por esses quatro (4) professores, todos com formação em Pedagogia, (02) professores de berçário e dois (02) professores do maternal, por se mostrarem favoráveis e condizentes ao trabalho com crianças na idade escolhida para realização da pesquisa.

Para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, nas questões abertas os professores serão identificados como: professor A, professor B, professor C, professor D. O procedimento de levantamento foi realizado com base em uma amostra de dados coletada com professores das escolas investigadas. Na coleta dos dados, o instrumento utilizado foi um questionário contendo cinco (05) questões: duas (02) questões fechadas e três (03) abertas.

Vale destacar que a abordagem da pesquisa se caracteriza como qualitativa uma vez que seu propósito “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1992, p. 23). Difere-se, portanto, de preceitos que buscam a objetividade a fim de tornar exatos os fenômenos observados.

Resultados e Discussão

Apresenta-se, a partir dessa seção, a discussão dos resultados obtidos na pesquisa realizada com os professores. Primeiramente, foram analisadas as respostas obtidas nos questionários e, posteriormente, se analisou os instrumentos utilizados e confrontação dos dados. As questões discursivas foram transcritas literalmente dos questionários e as respostas objetivas apresentadas de modo descritivo.

O primeiro questionamento às professoras foi a respeito do que elas entendem sobre avaliação na Educação Infantil. As respostas obtidas foram:

Professor A (2018): “a avaliação na Educação Infantil da criança é o acompanhamento do desenvolvimento em cada etapa”.

Professor B (2018): “avaliar tem um sentido amplo, que requer cuidado e responsabilidade, principalmente na educação infantil que normalmente é descritiva e a criança está em um grande processo de desenvolvimento”.

Professor C (2018): “é uma forma de o professor perceber os aprendizados adquiridos pelos alunos, além de saber se as estratégias de ensino estão sendo eficazes”.

Professor D (2018): “é um processo trilhado pelos pequenos sem ser julgado por notas ou rótulos, é pensar nas práticas educativas”.

As respostas indicam que os professores compreendem a avaliação na Educação Infantil como um modo de acompanhar o desenvolvimento do aluno cotidianamente. Além disso, de acordo com os professores, a avaliação é um meio de identificar o progresso na aprendizagem de cada criança, possibilitando constatar se o conjunto de estratégias que estão sendo utilizadas para avaliar estão sendo eficazes. Ainda assim, destacamos a resposta do professor B para quem é importante acompanhar a aprendizagem da criança de modo descritivo.

Como enfatiza Luckesi (2009, p. 81) “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem[...]”.

Avaliação na Educação Infantil está ligada ao planejamento do professor. Essa situação pode ser percebida na resposta do Professor C (2018). Tal compreensão é importante ao dar subsídio ao professor para repensar sobre sua prática pedagógica e reformular as estratégias de ensino quando necessário.

Na segunda questão, objetiva, buscou-se saber sobre os momentos que cada professor avalia seus alunos e é apresentada de modo descritivo. É importante destacar que os professores poderiam escolher mais de uma alternativa para responder ao questionamento. Os resultados obtidos foram: a) diariamente: quatro (03) respostas; semestralmente: duas (02) respostas; ocasionalmente: nenhuma resposta.

Em relação aos momentos em que os alunos são avaliados, todos os entrevistados assinalaram o item “diariamente”; dois (02) deles assinalaram a alternativa “semestralmente”. O Professor C (2018) optou por justificar sua resposta dizendo que “observa-se o progresso desde as pequenas conquistas do dia a dia até

aprendizagens mais significativas durante um período maior registrando semestralmente por parecer descritivo além dos registros diários e semanais”.

Os dados obtidos indicam que todos os professores avaliam seus alunos diariamente, o que sugere que estes buscam observar as aprendizagens e dificuldades de cada criança. Além de avaliar diariamente, dois (02) professores mencionaram que realizam semestralmente a avaliação, o que pressupõe que, ao final do semestre, há ainda um momento formal de unir todas as informações coletadas durante o semestre e apresentá-las por meio de um parecer descritivo, com intuito de mostrar os avanços apresentados por cada criança em sua individualidade.

A forma com a qual os professores avaliam está diretamente ligada ao resultado alcançado pela criança, pois se a avaliação é feita diariamente o professor terá condições de auxiliar a criança a se desenvolver e intervir durante o processo, configurando-se na avaliação formativa que, segundo Perrenoud (1999, p. 68): “[...] dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto as estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica [...]”.

Sobre a avaliação na Educação Infantil, o documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 35) indica que: “É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.” Esse acompanhamento pode ser feito por meio de

[...] diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado [...]. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 35).

Entretanto, se compararmos com segunda questão objetiva, o Professor A mencionou que faz a avaliação descritiva, porém na questão anterior diz que avalia apenas diariamente. Deste modo, a resposta do Professor A sugere que não há avaliação semestral, ou não soube se expressar como realiza a avaliação descritiva.

Outro questionamento realizado refere-se ao entendimento de cada professor sobre instrumento avaliativo. As respostas obtidas foram:

Professor A (2018): “instrumento avaliativo é a observação dos passos de cada criança relacionando com os objetivos que podem ser alcançados.”

Professor B (2018): “instrumentos avaliativos são ferramentas que nós utilizamos para avaliar na Educação Infantil, estes instrumentos são observações diárias ao desenvolvimento infantil bem como seu progresso.”

Professor C (2018): “são recursos que usamos para colher informações sobre o aprendizado dos alunos, estratégias que utilizar, etc.”

Professor D (2018): “é o meio pelo qual você faz a avaliação das crianças, é método utilizado.”

Com base nas respostas, entendemos que, para os professores, instrumentos avaliativos são meios pelos quais se realiza o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, os instrumentos assumem um papel de diagnóstico, indissociável à prática pedagógica. Em relação aos instrumentos avaliativos, Luckesi (2005, p.91) afirma que

todos os instrumentos são úteis e podem ser utilizados. Contudo, o que nós necessitamos de observar é se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório [...].

Sendo assim, todos os instrumentos podem ser utilizados desde que o professor adapte aos objetivos pré-estabelecidos no planejamento da atividade avaliativa, uma vez que acompanhar o processo avaliativo depende de boas estratégias e instrumentos utilizados.

Outro questionamento se referia ao entendimento dos professores sobre o que são estratégias avaliativas. As respostas foram:

Professor A (2018): “as estratégias são as várias formas de registrar o desenvolvimento da criança.”

Professor B (2018): “são ferramentas pré – planejadas que vem auxiliar o pleno desenvolvimento da criança num todo, envolvendo escola, família, sociedade.”

Professor C (2018): “são formas de estudar/organizar e propor ferramentas que oportunizam a apropriação do conhecimento e que os objetivos sejam alcançados.”

Professor D (2018): “é um conjunto de regras para determinar a avaliação. O como chegar ao ponto de avaliar corretamente.”

Verifica-se, a partir das respostas citadas, que os professores entendem estratégias avaliativas como ferramentas que os auxiliam na concretização dos objetivos elencados para a aprendizagem do aluno. As estratégias são os meios pelos quais os professores acompanham o desenvolvimento dos alunos para avaliá-los. Nessa direção, Lacerda e Souza (2013, p.24) destacam que na Educação Infantil a avaliação

[...] deve acontecer de maneira sistemática, através de estratégias apropriadas a esse nível de ensino. Assim, é necessário que o professor crie estratégias que possibilitem o acompanhamento das crianças de forma adequada a sua idade e etapa de desenvolvimento.

Na quinta questão, objetiva, buscou-se saber como os professores fazem o acompanhamento da aprendizagem de seus alunos, apresentada de modo descritivo. Salienta-se que, da mesma forma que na pergunta anterior, os professores poderiam escolher mais de uma alternativa. As respostas obtidas foram: a) avaliação descritiva: quatro (04) respostas; b) portfólio: quatro (04) respostas; c) registros: quatro (04) respostas; d) outros: nenhuma resposta.

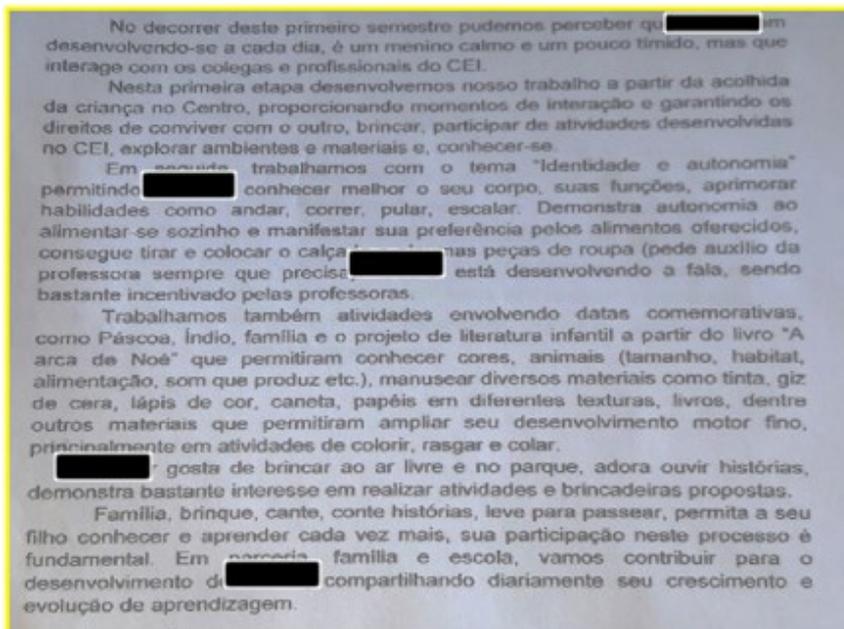
Todos os professores responderam que usam os três (03) instrumentos mencionados na questão: avaliação descritiva, portfólio e registros. O Professor-C (2018) optou por justificar como usa cada instrumento, descrevendo que a “avaliação descritiva é usada semestralmente, o portfólio é elaborado com uso de atividades de fotos de acordo com projetos, sequências didáticas trabalhadas, e os registros que são feitos diariamente e semanalmente”. Podemos destacar aqui o uso do portfólio como instrumento avaliativo, que é a construção feita pela própria criança, ainda que na Educação Infantil é o professor que “[...] ficará muito mais atento às reações das crianças para ele próprio descrevê-las no portfólio. (VILLAS BOAS, 2012, p. 63). O portfólio sempre estará em construção, por isso é indispensável que as crianças possam retomar o portfólio sempre que possível, para então refletir sobre as atividades feitas ao longo do processo de aprendizagem e perceber seu desenvolvimento.

Pode-se analisar que todos os professores dizem usar todos estes instrumentos citados para avaliar seus alunos, porém, nas respostas, mencionaram apenas os instrumentos mencionados na questão. Tal situação sugere que os professores não elaboram outros instrumentos além dos indicados no questionário.

Uma segunda etapa da pesquisa refere-se à análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. Ressaltamos que, dos quatro (04) professores entrevistados, apenas dois (02) disponibilizaram os instrumentos avaliativos para a continuidade de análise da pesquisa. Para manter o anonimato da instituição pesquisada, optou-se por suprimir o cabeçalho dos instrumentos na apresentação dos resultados e o nome das crianças no parecer descritivo. Os instrumentos disponibilizados para análise foram: portfólio (em construção) e avaliações descritivas relacionadas ao primeiro semestre do ano de 2018 dos alunos do berçário e maternal.

O parecer descritivo (Figura 01) refere-se a uma criança do Maternal I. No parecer descritivo do Maternal I (primeiro semestre de 2018), a professora destaca o desenvolvimento do aluno, as atividades desenvolvidas com a criança ao longo do semestre e as aprendizagens conquistadas com as respectivas atividades.

Figura 01 – Parecer Descritivo– Maternal I



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir desse instrumento, considera-se importante retomar a resposta do Professor C, dada no questionamento sobre em que momentos você avalia seus alunos (página 10). Segundo este professor, é importante observar o progresso desde as pequenas conquistas do dia a dia até aprendizagens mais significativas

durante um período maior, bem como registrar semestralmente por meio do parecer descritivo e dos registros diários/semanais.

O instrumento avaliativo a seguir (Figura 02) também é um parecer descritivo referente ao Berçário.

Figura 02 – Parecer descritivo – Berçário

A chegada do menino Artur foi bastante tranquila, pois já havia frequentado no ano anterior, e conhecia os profissionais da sala e alguns colegas.

Neste semestre foram desenvolvidas atividades relacionadas a dois projetos: o primeiro foi a vivência de experiências significativas com texturas e sensações, bem como o reconhecimento do eu, outro e nós. O segundo foi a descoberta do corpo, os gestos e movimentos através das músicas, brincadeiras, roda de conversa.

Nos aspectos sócio afetivo possui um bom relacionamento com os colegas, sendo que em alguns momentos durante as brincadeiras, quando contrariado bate com as mãos no chão e fica chateado.

Quanto aos aspectos cognitivos tem preferências de brincar com carrinhos e bola, gosta de ouvir histórias, canta as músicas com vontade, consegue observar os desenhos na revista, amassar papéis, fazer colagens de diversos materiais, nas atividades de textura gostou de mexer com areia colorida, experimentou o chantilly, o sagu, reconhece os colegas nos painéis de fotos falando o nome de cada um deles, gosta de ficar em frente ao espelho admirando-se. Quando brinca com peças de encaixe monta carros. Em nossas brincadeiras de roda, observa com atenção tudo o que está sendo realizado, mas se mostra tímido na hora de dar as mãos ou cantar junto, preferindo fazer isso, um pouco mais afastado do grupo. Percebemos que observa com atenção e entende tudo que acontece ao seu redor, pois acompanha as cantigas com gestos, repetindo as coreografias que ensinamos.

Seu vocabulário está em desenvolvimento sendo capaz de cantar músicas completas, conversar com os colegas e com os profissionais da sala.

Artur demonstra autonomia para tomar a mamadeira sozinho, alimenta-se muito bem, gosta principalmente de carne, das frutas oferecidas, mastiga os alimentos bem devagar. Na hora do sono consegue dormir sozinho sem auxílio de bico.

Família e escola precisam atuar em conjunto num só objetivo: formar uma pessoa completa, desenvolvendo todas as suas capacidades.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No parecer descritivo feito pela professora da turma do berçário (primeiro semestre de 2018), a professora também descreve sobre o desenvolvimento do aluno, suas habilidades, os projetos desenvolvidos e as atividades que possibilitaram a aprendizagem do aluno ao longo do semestre. Hoffmann (2012, p.120) destaca que relatórios de avaliação/parecer descritivo são “[...] documentos importantes porque constituem a história do seu processo de construção de conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar”.

Podemos verificar que ambos os pareceres descritivos são organizados de maneiras semelhantes, apontam características de cada criança, projetos desenvolvidos e apontam sugestões para as famílias em relação às crianças. A partir dos dados, não é possível afirmar claramente se as informações apresentadas elencam qualidades com intuito de apresentar aos pais que a criança está se

desenvolvendo, mas, também se esse desenvolvimento está atrelado aos objetivos propostos do professor.

O parecer descritivo é um meio de comunicação entre família e escola, com a descrição das aprendizagens de cada criança, suas particularidades e evidencia aos pais o crescimento. Entretanto, surge o questionamento: como os pais terão conhecimento das dificuldades da criança e do seu processo de aprendizagem em relação aos objetivos propostos se no parecer constam apenas as aprendizagens alcançadas? Este é um dos desafios constantes quando se trata de relatórios descritivos, pois, segundo Hoffmann (2000), os pareceres, muitas vezes se resumem a: 1) indicar aspectos atitudinais da criança, seguido de julgamento de valores; 2) usar os mesmos aspectos para todas as crianças comparando-as; 3) atender o interesse da família no sentido de acompanhar o trabalho realizado com a criança.

Outro instrumento analisado foi o portfólio. O documento analisado é da turma do maternal I, ele serve como instrumento avaliativo para o ano letivo. Destacamos duas atividades que foram inseridas no portfólio para análise (Figura 3).

Figura 3: Portfólio – Maternal I



Fonte: Portfólio do Maternal I (2018).

As atividades anexadas ao portfólio são feitas pela criança com auxílio do professor. Entretanto, não fica claro como o professor organiza as atividades que irão compor o portfólio, uma vez que, além de atividades não realizadas pela criança, também não é possível saber do que se trata a atividade, a que projeto ela insere e a data da atividade. Sobre o portfólio, podemos retomar a resposta obtida pelo Professor C no questionamento sobre o acompanhamento da aprendizagem de seus alunos (página 12). Retomamos parte de sua resposta: “[...] o portfólio é elaborado

com uso de atividades de fotos de acordo com projetos, sequências didáticas trabalhadas [...]”. (PROFESSOR C, 2018). Vale frisar que as imagens do portfólio analisado se referem ao Professor-C, porém observamos que foi inserida atividade não realizada pela criança (Figura 3), não havia fotos e os temas não estavam descritos nas atividades, o que dificulta identificar da sequência didática da atividade (Figura 3).

Para Villas Boas (2012), é possível adotar o portfólio na Educação Infantil, desde que sejam feitas as adaptações necessárias condizentes ao nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Porém, nessa situação, o professor ficará responsável pela maior parte da organização do documento, permanecendo sempre atento às reações das crianças com as atividades que estão sendo desenvolvidas. A autora ressalta ainda que o portfólio é composto pelas produções indicadas pelo aluno, e, na Educação Infantil, é tarefa do professor auxiliar a criança na escolha dessas atividades.

Uma outra função do portfólio é de possibilitar conhecer melhor os avanços e dificuldades da criança. Nas palavras de Villas Boas (2012, p.66), “os portfólios revelam as potencialidades e as fragilidades do seu autor e contribuem para que não haja descontinuidade no processo de aprendizagem”. Em outras palavras, é importante o professor observar os portfólios de anos anteriores, a fim de conhecer melhor cada criança, seus avanços e potencialidades. Do mesmo modo, a avaliação por meio de portfólios “[...] pode tornar-se mais rica se for desenvolvida de forma colaborativa pelos professores; em lugar de cada um analisar apenas os portfólios de sua turma, a troca de portfólios entre eles trará avanços para o processo e o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2012, p.70).

Por não se ter acesso aos instrumentos avaliativos de todos os professores pesquisados dificultou uma análise mais aprofundada sobre o modo como eles acompanham o processo de aprendizagem das crianças. Ainda assim, como resultado, percebemos que as respostas do questionário nem sempre estavam alinhadas aos instrumentos analisados.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar estratégias e instrumentos utilizados pelos professores de Educação Infantil na avaliação do processo de aprendizagem das crianças em dois CEI's de um município do sul de Santa Catarina, no ano de 2018.

Percebemos que os professores avaliam as crianças de maneira processual e usam diferentes estratégias e instrumentos tais como avaliação descritiva, portfólio e registros. Não houve indicação de uso de outros instrumentos além dessas alternativas. Ainda assim, constatamos que os professores compreendem a importância da avaliação para o acompanhamento da aprendizagem das crianças.

Ao analisarmos os instrumentos utilizados pelos professores, alguns indicativos ainda se mostraram frágeis: as avaliações descritivas poderiam ser mais claras em relação aos objetivos trabalhados e aqueles que foram alcançados pelas crianças; o portfólio é usado como uma pasta de arquivo de todos os trabalhos, mesmo aqueles não realizados pelas crianças. E, também, não nos foram disponibilizados registros, outra forma de acompanhamento utilizada pelos professores.

Alguns questionamentos permanecem: como os professores organizam os registros de cada criança? Esses registros dão suporte ao planejamento das atividades, organização/reorganização pedagógica? São apoio para a organização do portfólio e da avaliação descritiva?

Essas e outras indagações permanecem e podem servir de reflexão para que os professores de Educação Infantil analisem que estratégias e instrumentos podem utilizar e quais as formas mais adequadas. O estudo realizado sinaliza que a adequação de estratégias e instrumentos, conforme a realidade de cada escola, contribui de forma substancial para o acompanhamento da aprendizagem da criança.

Referências

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 31 out. 2018.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. Estudos em avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/D_publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018.

FARIA, A. P.; BESSELER, L.H. A Avaliação na Educação Infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente - SP, v.25, n.3, p. 155- 169,2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3048/2711>. Acesso em: 23 ago. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré – Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, S. et. al. **Com a Pré-Escola Nas Mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LACERDA, A. C; DE SOUZA, M. G. A Avaliação na Educação Infantil. **Revista encontro de pesquisa em educação**. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 20- 29, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/826/944>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e Proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7a ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999 e reimpressão em 2007.

VILLAS Boas, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Dados para contato:

Autor: Miryan Cruz Debisi

E-mail: miryan@unibave.net

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS BRINCADEIRAS NOS RECREIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Educação
Artigo original

**Iara da Silva Vandressen¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; João Fabrício
Guimara Somariva³; Rosilane Damásio Cachoeira⁴**

¹Egressa. Unibave. iarasrl@hotmail.com.

²NEPE. Unibave. educacaofisica@unibave.net.

³NEPE. Unibave. joao.unibave@gmail.com

⁴PROGRAD. Unibave. rosilane@unibave.net

Resumo: O estudo sobre gênero vem ganhando espaço dentro da educação nos dias atuais. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar como as relações de gênero interferem nas escolhas das brincadeiras nos recreios dos alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Santa Rosa de Lima - SC. Para aplicação desta pesquisa, utilizou-se da observação, registrando num diário de campo as categorias de análise: entrosamento entre meninos e meninas; quais brincadeiras são mais utilizadas pelos alunos; alunos que participam de brincadeiras consideradas de outro gênero. Assim, com base nestas categorias, nota-se que no espaço da quadra, há sim uma exclusão por gênero, onde os meninos dominam todo o espaço para sua utilização exclusivamente para o jogo de futebol. Nas escolhas das brincadeiras também notou-se que os dominantes são novamente os meninos da escola.

Palavras-chave: Gênero. Recreio. Escola. Brincadeiras.

GENDER RELATIONSHIPS AND PLAY IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: The study of gender has been gaining ground within education today. Thus, this research aimed to analyze how gender relations interfere in the choices of play in the playgrounds of elementary school students in a public school in Santa Rosa de Lima - SC. To apply this research, we used observation, recording in a field diary the categories of analysis: rapport between boys and girls; which games are most used by students; students who participate in games considered of another gender. Thus, based on these categories, it is noted that in the space of the court, here is rather an exclusion by gender, where boys dominate all the space for their use exclusively for the game of football. In the choices of play it was also noted that the dominant are again the school boys.

Keywords: Gender. Playground. School. Play.

Introdução

A palavra gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas entre os sexos. Para Scott (1995) a palavra gênero é o primeiro elemento para a articulação de relações de poder. A autora ressalta que ainda é muito forte as questões da comparação sobre os modos de “agir, vestir, andar” do ser nesse entorno de masculino e feminino, assim como assimilar trabalho doméstico somente as mulheres e trabalhos pesados aos homens, ou até mesmo a relação entre bonecas as meninas e carrinhos e bola aos meninos.

Segundo Oliviera e Knöner (2005) a partir de meados de 1975 passou-se a utilizar a palavra gênero para compreender o objetivo entre diferenças sexuais dentro de uma determinada sociedade, assim o gênero passou a ser tratado como uma diferença moral, cultural e política, a partir de uma construção ideológica que se opõe a palavra sexo na qual, está se dá por uma característica anatômica do indivíduo.

Conforme Picchelleti (2012) a escola é observada por interfaces sociais e políticas ao tratar de gênero no contexto escolar, e por isso, ainda dialoga do tema muito superficialmente. É importante fazer com que a escola dê maior atenção para as questões de gênero, principalmente na Educação Infantil, para não normatizarmos questões tratadas pela masculinidade ou feminilidade, configurando a rigidez nas fronteiras de gênero.

As relações de gênero ganharam espaço no século XXI, mas ainda nos deparamos com várias situações de preconceitos e discriminações em relação a gênero, sendo que alguma delas começa a serem percebidas ainda na infância. Com intuito de amenizar estas estatísticas e fatos, pesquisas como as de Louro (1992, 2001) e Goelner (2010) vêm sendo realizadas por professores e membros dos ambientes escolares, para fazer com que alunos se conscientizem e entendam um pouco mais sobre a palavra e o significado de gênero. Pode-se afirmar que um dos melhores meios de garantirmos um futuro igualitário para o nosso país é conversando e conscientizando as futuras gerações (SOUZA e PEREIRA, 1998).

A fim de entendermos como as relações de gênero estão presentes nas escolhas das atividades do recreio escolar, tem-se como objetivo geral: Analisar como as relações de gênero interferem nas escolhas das brincadeiras nos recreios dos alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Santa Rosa de Lima – SC. E como objetivos específicos: Observar o entrosamento entre meninos e meninas na escola e durante as brincadeiras no recreio; Verificar quais brincadeiras são mais utilizadas pelos alunos e, se estas expressam masculinidades

e feminilidades dentro dos preceitos culturais; Identificar se existem alunos que transitam entre as brincadeiras, independente de preceitos de masculinidades e feminilidades; observar os alunos que não participam de nenhuma brincadeira.

O que é Gênero?

Entre 1914 a 1918 aconteceu a Primeira Guerra Mundial, onde poucas mulheres foram recrutadas para o combate armado, mas nos países envolvidos no conflito, as mulheres foram chamadas para assumir alguns papéis realizados pelos homens, trabalhando nas fábricas, na produção de armamentos e munições, embalagens, ferramentas para a guerra, e nos serviços auxiliares, trabalhavam como bombeiras, guardas de trânsito, paramédicas, motoristas. Porém, elas não obtinham a mesma valorização que os homens recebiam em questões financeiras e também de liberdade de expressão, inclusive o de votar (FRAZÃO; ROCHA, s/d).

Segundo os autores, neste contexto surgiu uma manifestação em forma de protesto, onde as mulheres queriam igualar os direitos perante a sociedade, sem determinações entre pessoas do gênero masculino e feminino. Esta manifestação denominava-se Movimento Feminista, e junto com estas manifestações surgia o termo Gênero, que se tratava em prol da liberdade de expressão do sexo feminino, antes “reprimido e escondido” na sociedade, lutando pelos direitos feministas e de liberdade de expressão (FRAZÃO; ROCHA, s/d).

Nos dias atuais, sabemos que esta luta de liberdade de expressão ainda continua, porém hoje quando nos referimos a palavra gênero, levamos em conta uma série de entornos relacionados. Segundo Lago (1999), gênero masculino, só se dá em relação oposta ao gênero feminino. Para ele o conceito de gênero se dá através da relação em que o universo dos homens está inserido no da mulher e vice-versa, acontecendo estas apenas nas relações entre eles sem interferir necessariamente em relação de poder, ou desigualdades, lutas etc.

Para Sartori (2004) o termo gênero é basicamente uma construção social e cultural, na qual varia de sociedade para sociedade na qual estabelece relações de poder entre estes, portanto não existem “regras” fixas para se falarmos de gênero. Martinez (1997, *apud* PEREIRA; FERNANDES FILHO, 2008) afirma que o contexto gênero implica em vários aspectos, tais eles como identidade, valores, prestígio, regras, normas, comportamentos, sentimentos dentre alguns outros, portanto o conceito gênero para estes, é construído diretamente pela sociedade. Para Scott

(1990) podemos considerar gênero uma busca pela legitimidade institucional para os estudos sobre os movimentos surgidos nos anos 1980.

A discussão do conceito de gênero sempre perpassa pelo lado biológico do ser humano, entre o sexo feminino e masculino. Segundo Fausto-Sterling (2000), inúmeras pesquisas confirmam existência de anatomia específicas para cada sexo, e junto destas especificidades, vem atribuições ligadas a homens e mulheres. Estas pesquisas designaram um modo social destinado a cada sexo, afirmando o que era adequado ou não para homens e mulheres. Desta forma passamos das discussões de diferenças internas (organismo biológico) para as diferenças externas, vinculando o ambiente social, tornando assim efeitos sobre o que se entende por masculinização e feminilização.

Frangella (2000) cita que o corpo é alvo de práticas disciplinares, e que estamos constantemente disciplinando-o de acordo com uma determinada sociedade ou cultura. Intitulamos de moleque e/ou de mocinha, quando um sujeito não se comporta de acordo com os costumes e práticas sociais. Realizamos também repressão no âmbito escolar, pois quando pensamos em brincadeiras e brinquedos dentro da escola, nossa cultura abafa os diferentes modos e gostos, reprimindo de forma com que não expressem seus reais interesses (FOUCAULT, 1977).

Segundo os autores Ferreira, Assmar & Souto (2002), Madureira (2010) e Valsiner (2012), a feminilidade e a masculinidade são construções sociais, aonde devemos levar em consideração o meio social e na cultura no qual o indivíduo está localizado. Quando se trata das representações perante a sociedade das supostas funções femininas e masculinas, nota-se que essas estão presentes no nosso contexto desde antes do nascimento de uma pessoa, pensando que, meninas não nascem com habilidades de cuidadora e com características de sensibilidade e passividade, e nem os meninos nascem com senso de competitividade, assertividade e com grandes potencialidades para dominar. Percebemos que o ambiente em suas respectivas casas também se modifica, o quarto cor-de-rosa para as meninas, o quarto azul para os meninos, presentes como bonecas, ursos de pelúcia para meninas e carrinhos e legos para os meninos.

A infância e o brincar

Até meados do século XX não existia o conceito de criança e de infância, pois as crianças eram tratadas como adultos menores, que já tinham obrigações e eram

tratados como tais, diferenciando apenas o título de serem seres inocentes. De acordo com Ulivieri (1986), o conceito de infância é muito impreciso, pois historicamente, foi estudado muitos anos somente pela biologia, só depois que a psicologia toma frente e abre espaço para estudos históricos e sociólogos com intuito de abordar relações da família. Kincheloe (1997) revela que a infância não é decidida pela biologia e nem pela natureza, aonde Franklin (*apud* Sarmento e Pinto, 1997) fala que a infância não é uma experiência universal, nem natural e também não tem uma duração estabelecida, ela está diretamente ligada a cultura e história particular de cada indivíduo.

Sarmento e Pinto (1997) relatam que a palavra infância é uma construção social. A infância pode ser tratada por muitos como uma forma de homogeneidade, representados por uma minoria, mas ressalta que cada criança, tem ou não uma infância, e que todas são muito particulares, não tendo um tempo estipulado para o início e fim da mesma.

O brincar faz parte da infância e conforme Ribeiro (2006), as brincadeiras em grupos são extremamente relevantes nessa faixa, pois são partes importantes da formação do ser enquanto criança. Venâncio e Freire (2005) enfatizam que a criança que convive com jogos e brincadeiras em grupos sociais constrói uma experiência que se compartilha, desenvolve capacidades essenciais e importantes em sua formação, tais elas de atenção, imitação, memória, imaginação e interação, socialização e o seu papel social.

Conforme Kramer e Leite (1998) a criança atua de acordo com o mundo que a rodeia, por ser sujeito social, interpreta-o e produz sentidos do brinquedo e a brincadeira, traz para si mesmo essa dimensão histórica em que vive. Assim, neste processo de socialização, a mesma vai apropriando-se gradativamente do mundo que a cerca, nas relações e interações do cotidiano, retratando ações e interações familiares, escolares e comunitárias, apontando assim pontos positivos ou negativos de gênero (BEAUVIOR, 1965).

Fedrizzi (2002) analisa de que, um pátio bem organizado e atrativo facilita o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos que os habitam. Assim, espaços abertos, como pátios e parques, as brincadeiras sociais são mais frequentes. O autor ainda enfatiza que as crianças tendem a brincar permanentemente de uma só atividade, assim, podendo ter como base sempre o mesmo grupo de alunos, impedindo de que outros alunos se socializem. Neste contexto, podemos analisar que

os parques e pátios, e, ainda mais, os espaços abertos das escolas também são ambientes de aprendizado e desenvolvimento, o que ressalta mais ainda a importância destes locais serem bem planejados para uma melhor qualidade dos recreios e horas de diversão dos alunos que os habitam.

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa utilizou-se do método de estudo de caso, com abordagem qualitativa e tendo o relato de observação como instrumento de pesquisa.

Segundo Günther (2006) o estudo de caso é um ponto de partida e elemento essencial para uma pesquisa qualitativa. Esta tem sua concepção a partir da historicidade, onde o conhecimento cotidiano e acontecimentos devem ser levados em consideração na interpretação de dados.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se o diário de campo, o qual foi elaborado por meio dos registros da observação de sete recreios de vinte minutos cada, de alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Município de Santa Rosa de Lima/SC. Esta observação foi dividida entre o pátio da escola e a quadra esportiva, no entanto, a divisão ficou assim estabelecida: 3 recreios de observação no pátio da escola e 3 recreios de observação na quadra esportiva da mesma, e 1 recreio destinado aos demais espaços da escola.

A partir dos espaços quadra/ pátio/ refeitório e corredores foram definidas as categorias de análise: o entrosamento entre meninos e meninas na escola e durante as brincadeiras no recreio; brincadeiras mais utilizadas pelos alunos; número de alunos que não participam de nenhuma brincadeira, existência de alunos que transitam entre as brincadeiras independente de preceitos de masculinidade e feminilidade.

Contendo estes elementos citados acima, as observações foram divididas em sete dias, e distribuídas da seguinte maneira: na quadra esportiva as observações ocorreram no primeiro, no quinto e no sétimo dia. Já as observações no pátio, ocorreram no segundo, no quarto e no sexto dia, e por fim ocorreu um dia de observação em outros locais da escola, que se deu pelo refeitório e os corredores da mesma, aonde este aconteceu no terceiro dia.

Foram coletados e registrados dados sobre as observações, havendo neste roteiro descritivo e filmagens, assim ao fim deste, os dados coletados, foram analisados e registrados no presente artigo.

Assim para uma melhor sintetização dos acontecimentos observados, foi elaborada uma Tabela a fim de anotar as observações a partir das categorias de análise, aonde esta foi submetida a aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa do Unibave, por meio da Plataforma Brasil, com parecer número 92022718.0.0000.5598.

Resultados e Discussão

A fim de facilitar a compreensão dos dados e a leitura dos interessados, foi construído o Quadro 1, onde está especificado as categorias analisadas, seus respectivos locais de análises e seus principais aspectos observados. Logo abaixo do Quadro, está descrita as observações que foram realizadas de forma mais abrangente para uma leitura mais apurada.

Quadro 1 – Síntese do diário de campo

	QUADRA	PÁTIO	REFEITÓRIO, CORREDORES E SALAS DE AULA
QUEM FREQUENTA O ESPAÇO?	Alunos do 4º e 5º ano, e uma minoria do 3º ano principalmente meninos.	Alunos do 1º, 2º e 3º ano, a maioria meninas.	Na hora do lanche todos os alunos, logo depois ele só é utilizado como rota de fuga das demais brincadeiras realizadas no pátio.
COMO OCORRE A ESCOLHA DAS BRINCADEIRAS?	Meninos “decretam” Futebol.	Estas são escolhidas no lanche pelos meninos alojado em grupos diferentes.	Não há brincadeiras neste espaço, alguns alunos transitam neles “vagando” de um lado ao outro sem estar inserido em nenhuma brincadeira.
QUAIS OS ALUNOS QUE PARTICIPAM DA(S) BRINCADEIRA(S)?	Meninos do 4º e 5º ano.	Alunos do 2º e 3º ano.	Neste espaço não ocorre brincadeiras propriamente dita.
QUAIS OS ALUNOS QUE FICAM DE FORA DA(S) BRINCADEIRA(S)?	Meninas e os demais alunos do 1º, 2º, 3º ano.	Alunos do 1º ano geralmente não participam das brincadeiras.	Transitam “vagando” pelos corredores e refeitório geralmente alunos do 1º ano e meninas 2º e 3º ano.
HÁ ALUNO QUE NÃO PARTICIPA POR EXCLUSÃO DE GÊNERO?	As meninas.	Algumas meninas.	Meninas do 2º e 3º ano e alunos do 1º ano transitam sem participar de nenhuma brincadeira.
QUAIS AS BRINCADEIRAS MAIS FREQUENTES?	Futebol.	Polícia e ladrão, pega-pega, balanço e espiribol.	Não há.

--	--	--	--

Fonte: Autores (2018).

A utilização dos espaços

Percebeu-se que a utilização da quadra é exclusivamente dos meninos, geralmente do 4º e 5º ano. Há também a participação de alguns meninos do 3º ano, na qual são convidados pelos demais meninos a participarem do jogo lá realizado. Percebemos que neste espaço as meninas não têm “voz”, na qual foi observado que a minoria de meninas existentes ali busca o reconhecimento dos demais frequentadores da quadra, porém não têm sucesso, sendo que a maioria delas inicia o recreio na quadra e logo acabam se dispersando para outros locais, pela não interação com os demais meninos que ali frequentam.

Já nos recreios que foram observados no pátio da escola, notam-se que a maioria das crianças ali existentes são do 2º e 3º ano, e também as meninas do 4º e 5º ano. Neste espaço quase não existe interação do 2º e 3º com o 4º e 5º ano, geralmente as crianças brincam em grupos e a brincadeira acontece de forma “isolada”. Nestas observações notou-se também que alguns professores não permitem que os alunos corram pelo pátio da escola, a fim de deixar o espaço para brincadeiras mais sossegadas.

Em relação aos demais espaços da escola, como os corredores, as salas de aula (que ficam abertas durante os recreios) e refeitório, percebeu-se que os corredores são utilizados para os alunos transitarem de um local para outro, e nos dias de chuva, uma minoria de alunos (geralmente os mesmos que brincam de pegar nos dias de sol no pátio) brincam também de correr por este espaço. Um dos fatos que nos chamou atenção na observação deste espaço é de que uma grande parte dos alunos do 1º ano brincam com frequência dentro da sala de aula, onde está disponível poucos brinquedos. E no refeitório, os alunos apenas transitam para passagens a outros espaços, nos dias de chuva este também é utilizado para abrigar os alunos.

A escolha das brincadeiras

Ao realizar as observações, percebeu-se que no espaço da quadra, não há critério de escolha de brincadeiras a serem realizadas. Os alunos que frequentam este espaço entendem que a quadra é um local exclusivamente de jogo de futebol, e que não há possibilidade de mudança.

Consideramos interessante analisar que a bola utilizada em quadra é da escola, e sempre há um professor presente observando o recreio ali. Pensando que, na maioria das vezes os professores ou responsáveis estão presentes só para cuidar das crianças, poderíamos mudar esta rotina de utilização da quadra, aonde uma das sugestões poderiam ser a realização de um rodizio de atividades, por meio de uma Tabela aonde os alunos estariam cientes da utilização do espaço em determinados dias e horários, ou até mesmo criar algumas regrinhas de utilização, para que eles utilizassem o espaço de outra maneira. Outra colocação na qual poderíamos mudar esta rotina é de cada professor responsável pelo espaço, ficar responsável também de interagir com as crianças nos recreios. Os envolvidos neste processo poderiam formular uma Tabela com jogos e brincadeiras para a realização nos recreios, de modo com que, assim, o responsável não estaria só cuidando das crianças, este estaria também auxiliando na execução de atividades e também prevenindo futuros desentendimentos e exclusões, e contribuindo para a inclusão de todos.

Já no pátio da escola, a escolha das brincadeiras é por parte dos meninos, pois estes se reúnem na mesa do lanche para decidirem sobre o que vão brincar, ou até mesmo durante as aulas em sala. Percebeu-se que geralmente são alguns meninos do 2º ano que iniciam as brincadeiras de correr, o pega-pega ou polícia e ladrão, na qual não há interação por parte das meninas, nem na escolha e nem na execução da mesma. Nota-se também que quando há alguma sugestão de mudança, também vem por parte dos meninos deste grupo. Em relação a escolha das brincadeiras das meninas que frequentam o espaço, observou-se que a maioria delas andam em grupos, e geralmente estes grupos não participam de nenhuma brincadeira que está acontecendo. Quando estas realizam alguma atividade, geralmente está ligada com o brincar no balanço, ou jogar espiribol com o seu grupo ali mesmo no pátio

Parker (1999) traz à tona que, perante a sociedade conservadora, que tem em vista uma concepção mais tradicional de feminilidade e masculinidade, o que é feminino é mais contido, controlado. Já a masculinidade, imposto por esta sociedade, é vista como o oposto, o ser mais forte fisicamente e psicologicamente, o ser corajoso, ousado.

Em relação aos demais espaços da escola, notou-se que nos dias de chuva, quando alguns alunos brincam, a escolha destas ocorre pelo mesmo grupo de meninos que frequentam o pátio nos dias de sol. Já no 1º ano, os alunos se reúnem na sala após o lanche e as brincadeiras vão surgindo de acordo com os brinquedos

disponíveis naquele instante. Nesta observação viu-se que há um grupo de meninos do 1º ano que está começando a barrar as brincadeiras que são sugeridas pelas meninas, assim gerando um conflito entre meninos e meninas desta mesma sala.

Quem brinca e quem está fora das brincadeiras?

Verificando o espaço da quadra, observou-se que a maioria dos alunos que participam ativamente do jogo, assim também podendo ser apontados como dominantes do espaço, os meninos do 4º e 5º ano e alguns alunos do 3º ano (aqueles considerados bons no futebol). Estes alunos organizam o espaço, times e é pelo comando deles que o jogo inicia, termina ou até quando são cometidas faltas, eles que apitam. Um fato interessante que se notou nesta observação, é de que algumas meninas até tentam conquistar seu lugar ali na quadra, porém por falta de participação e interação no jogo com os demais, acabam se dispersando para outros espaços, juntamente com alguns alunos da 1º e 2º ano, que, quando estão no espaço citado acima, não tem interação ativa com os demais, assim estes são coadjuvantes do espaço, e também acabam se dispersando ou até mesmo abandonando o jogo para somente ficar como telespectador, assistindo aos demais.

Percebeu-se que no espaço da quadra, há alunos que não participam das brincadeiras, como os alunos do 1º e 2º ano, alguns do 3º ano e a maioria das meninas. Estes não participam ou interagem com o jogo, e frequentam a quadra somente para observação, porém não permanecem ali por muito tempo.

Um dos fatos que chamou atenção em uma das observações foi de que um dos meninos do 1º ano, bem ativo e disposto, iniciou o recreio na quadra, tentando jogar futebol com os demais, porém, depois de aproximadamente uns 10 minutos, ele saiu da quadra, e parou próximo ao pesquisador. Questionou-se o motivo pelo qual ele não estava mais lá participando do jogo, e segundo ele, é mais legal assistir ao jogo, já que ele não chegou próximo da bola. Isso acontece com vários alunos de idade menor. Parker (1999) enfatiza que muitas vezes os aspectos de feminino e masculino não são tão presentes em algumas infâncias, e aqueles meninos que não são tão hábeis no futebol, são desconsiderados das brincadeiras.

Na observação da quadra, viu-se que há uma qualificação e julgamento, e estão nitidamente presentes na escolha e na realização do jogo pretendido. Conforme Souza e Altmann (1999), [...] somos qualificados em conformidade com nossa idade, raça, etnia, grupo social, altura e peso corporal, capacidades motoras, entre outras[...].

Assim você só é reconhecido perante a estas qualidades e habilidades contidas, caso tenhas estas virtudes, você é apresentado como protagonista do contexto, vindo acarretar ao contrário, você é só figurante da história.

Já no pátio da escola, notou-se que são meninos do 2º e 3º ano os mais presentes, realizando grupos de meninos, brincando da mesma atividade em praticamente todos os recreios. Raramente entrava um aluno diferente ou de outras turmas na brincadeira, ou até mesmo meninas. Observou-se que o grupo provocava uma das meninas também do 2º ano, com apelidos para ficar brava e correr atrás deles pelo pátio da escola. Isto só teve fim quando a aluna chamou uma das professoras responsáveis pelo recreio. Notou-se que os meninos ocupam mais o espaço do pátio, sendo que as meninas estão ali somente observando ou em grupinhos brincando no balanço ou no espiribol, mas não estão dominando, disputando ou participando das brincadeiras com os demais. Porém, é interessante ressaltar que as meninas também se desprezam. Algumas meninas do 4º ano têm um grupo formado e não aceitam interagir com as demais.

Neste local de observação, viu-se que um menino do 1º ano não participa de nenhuma atividade proposta por ambos os gêneros, assim utilizando o espaço somente para observar atividades dos demais alunos que ali estão. Observando os demais espaços da escola, tais eles como os corredores e as salas de aula, e refeitório, vimos que geralmente os alunos que não participam das brincadeiras, ficam transitando durante o recreio pelos corredores, salas de aulas e refeitório somente observando o que está acontecendo.

Exclusão por gênero

Percebeu-se que as meninas até tentam participar do jogo realizado na quadra, porém não tem sucesso, por não interagir com os dominantes do jogo que são os meninos. Segundo Silva (1998) o jogo traz consigo múltiplas relações de poder, na qual através dele podemos definir maiores status sociais perante a um grupo ou sociedade, comportamentos adequados ou não. Ao dominar a quadra, os meninos assumem essa relação de poder. Assim analisando o fato, podemos definir que a quadra, está intitulada como um espaço masculinizado, pois, a “identidade” dos presentes ali está calçada em coragem física, competitividade e sucesso, na qual esta masculinidade infantil ali presente é tida como uma preparação para a masculinidade adulta.

Uma das formas de quebrarmos esse preconceito existente em relação as práticas esportivas e brincadeiras ditas femininas e masculinas é partir de um novo conceito das aulas de Educação Física. Conforme Saraiva (2005) o preconceito surgiu imposto pela sociedade, onde as mulheres tinham papel secundário no mundo esportivo, sendo tratadas pelo homem como incapazes de realizar atividades ditas “masculinas”. Para quebrar essas barreiras nas escolas, há o princípio das aulas coeducativas, que objetivam aulas que sejam capazes de fornecer aos educandos conhecimentos para problematizar os padrões estabelecidos, mostrando para eles que o masculino e o feminino têm coisas em comum, libertando-se de estereótipos e das determinações de que cada sexo deve vivenciar tais práticas corporais (JESUS; DEVIDE, 2006).

No pátio da escola, observou-se que a exclusão acontece em questão de os meninos não brincarem com as meninas e vice-versa, ambos não interagem. Levando em consideração os demais espaços da escola, percebeu-se que as meninas que não participam das brincadeiras na quadra e no pátio ficam vagando por este, sem pretensão alguma.

Considerações Finais

Nos dias atuais, vimos que, muitas crianças são barradas em algumas brincadeiras por não serem adequadas para meninos ou meninas, privando a criança da experiência e do conhecimento. Percebeu-se que estas exclusões acontecem pelas próprias crianças, reproduzindo uma sociedade que masculiniza ou feminiza as brincadeiras, enfatizando a exclusão por gênero, sendo uma privação de conhecimentos.

Nota-se que a construção social e histórica perante gênero, também é repduzida pelos educadores, que muitas vezes é assimilam involuntariamente discursos sexistas em relação a comportamentos, brincadeiras, etc.

Refletindo sobre as observações realizadas, ressaltamos a importância de um professor presente durante o recreio, pois além da preocupação para que as crianças não tenham danos físicos, o professor pode ser o observador e mediador das brincadeiras.

Durante as observações, tivemos uma pequena dificuldade em relação a presença da pesquisadora nos espaços apenas para observação, pois como faz parte

do grupo de funcionários da escola, pediam que interferissem nas situações decorrentes, e se o fizesse, poderia interferir nos resultados da pesquisa.

Sendo assim, concluímos que através da pesquisa, conseguimos alcançar nossos objetivos. Percebemos que os meninos se sobressaem perante as meninas na hora das atividades na quadra, por construções sociais, midiáticas e principalmente de gênero, que afirmam que os meninos são os dominantes no futebol. Já as meninas não “servem” para esta prática, acontecendo a exclusão desse esporte e do uso da quadra.

Sobre a temática de estudo, viu-se que hoje, com o uso das tecnologias, e a preocupação dos pais com o “onde, como e com quem” brincar, o contato social e a interação entre as crianças ficam cada vez mais restritas, sendo que a convivência em grupo e aceitação da realidade, da cultura e das questões de gênero que envolvem o outro, passa a ser cada vez mais difícil entre estas. Analisando, os resultados obtidos, percebeu-se que é de suma importância a continuação deste monitoramento, em outros grupos e idades, a fim de produzir-se materiais que reflitam de forma crítica e aprofundada sobre a temática de gênero e a brincadeira infantil.

Referências

FAUSTO-STERLING, Anne. Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality. Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

FERREIRA, M. C., ASSMAR, E. M. L; SOUTO, S. O. O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas. **Psicologia em estudo**, vol .7, n.1, p. 81-89, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. **Cadernos Pagu** (14), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/ Unicamp, 2000, pp.201-234.

FRAZÃO, Lílian Meyer; ROCHA, Sérgio Lizias C. de O. **Gestalt e Gênero**. Livro Pleno, s/d.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: O dossier - últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 2006.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física escolar, co educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.

KINCHELOE, Joe L. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 69-97.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LAGO, Mara Coelho de Souza; TONELI, Maria Juraci Filgueiras; BEIRAS, Adriano; VAVASSORI, Maria Barreto; MÜLLER, Rita de Cássia Flores. **Gênero e pesquisa em psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 541- 553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: **Teoria e Educação**, no 6. Porto Alegre, 1992, pp. 53-67.

MADUREIRA, A. F. A. (2010). **Gênero, fronteiras simbólicas e imagens: implicações metodológicas e educacionais**. Anais – Simpósio: Gênero e Psicologia Social 20 (pp. 17-30). Brasília: TechnoPolitik.

OLIVEIRA, Anay Stela; KNÖNER, Salette Farinon. **A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Blumenau: FURB, 2005.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 125-150.

PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa; FERNANDES FILHO, José. Ciência e Motricidade humana: um novo espaço para o debate das relações de gênero. Buenos Aires: **Revista Digital**, ano 13, n. 124, setembro de 2008.

PICCHELETTI, Yara de Paula. **Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar**. Macapá, v. 2, n. 1, p. 69-79, jan./jun., 2012.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. Campinas: **Dossiê: repensando a infância**, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100007&script=sci_arttext. Acessado em: 20/04/2018

- SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARTORI, Elisiane. Reflexões sobre relações de gênero, família e trabalho da mulher: desigualdades, avanços e impasses. In: **Cadernos CERU**, v. 15, série 2, 2004.
- SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT de Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1998.
- SOUZA, Solange Jobim e PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel F. P. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- SOUZA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº48, 1999.
- ULIVIERI, Simoneta. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 28 1, 1986.
- VALSINER, J. (2012). **Fundamentos da Psicologia Cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AS INFLUÊNCIAS DA DIALÉTICA MATERIALISTA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À CONCEPÇÃO CRÍTICO–SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação
Artigo original

**Renata Righetto Jung Crocetta¹; João Fabrício Guimara Somariva²; Sírio Pinto
de Menezes Neto³**

¹NEPE. Unibave. renatarjung@hotmail.com.

²NEPE. Unibave. joao.unibave@gmail.com.

³Curso de Educação Física. Unibave. prof.sirio@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata de como o materialismo histórico dialético de Marx e a pedagogia histórico-crítica de Saviani, influenciaram a concepção crítico-superadora de educação física. A partir de estudos bibliográficos sobre o referente tema, percebemos que os conceitos da dialética, da contradição e totalidade chegam a essa concepção tornando a educação física uma prática pedagógica que atua na escola com a cultura corporal. Conforme essas reflexões, entendemos que os ideais materialistas promoveram uma Educação Física além da visão biológica, buscando a autonomia do aluno, a partir do entendimento claro que os conhecimentos dessa disciplina, servem para uma transformação social de nossa sociedade tão desigual.

Palavras-chave: Educação Física. Concepção crítico-superadora. Materialismo histórico dialético. Pedagogia Histórico-Crítica.

THE INFLUENCES OF DIALECTIC HISTORICAL MATERIALISM AND HISTORIC- CRITICAL PEDAGOGY TO THE CRITICAL-SUPERATING CONCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This paper deals with how Marx's dialectical historical materialism and Saviani's historical-critical pedagogy influenced the critical-overcoming conception of physical education. From bibliographical studies on the referent theme, we realize that the concepts of dialectic, contradiction and totality come to this conception making physical education a pedagogical practice that works in school with body culture. According to these reflections, we understand that the materialist ideals promoted a physical education beyond the biological vision, seeking the autonomy of the student, from the clear understanding that the knowledge of this discipline, serve for a social transformation of our society so unequal.

Keywords: Physical Education. Overcoming critical conception. Dialectical historical materialism. Historical-Critical pedagogy.

Introdução

Um dos princípios de nossos estudos sobre a Educação Física é de contribuir para uma concepção diferente de educação, sociedade e escola, tentando modificar conceitos que nela atuam, buscando uma escola onde os alunos possam atribuir sentidos próprios aos conhecimentos ensinados, transformando-os em significados e tornando-se uma peça fundamental na relação entre aluno, escola e sociedade.

Ao buscarmos essa concepção na educação e na sociedade, deparamo-nos com inúmeras barreiras que vão contra os nossos interesses, pois ao fazermos parte de uma sociedade capitalista, vivemos sob a lógica de exploração da força de trabalho e da consequente produção de mais-valia.

Quando buscamos refletir nosso papel como professor, precisamos compreender que estas relações de poder chegam à escola de diversas formas, porque ela é um dos instrumentos mais fortes para reproduzir e manter desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2012).

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada. As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la (FREITAS, 2007, p. 979).

Ao depararmos com essa tentativa de perpetuação da ideologia capitalista como verdade imutável, temos que buscar novos rumos para nosso lecionar, compreendendo que existem outras correntes que procuram transformar a educação, pois “o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal” (FREITAS, 2007, p. 979).

Deste modo, entendemos que a dialética materialista (Karl Marx, 1818-1883 e Friederich Engels, 1820-1895) e sua vertente na educação, a pedagogia histórico-crítica, procura superar a lógica dominante do capitalismo, a partir dos ideais da dialética materialista como um tripé: concepção, método de análise e práxis (FRIGOTTO, 1991).

Entendemos que não só a educação como um todo, mas também a educação física deve manter-se em alerta crítico, para perceber as mudanças sociais que a cercam, pois estas refletem diretamente na sua práxis pedagógica.

Assim, descrevemos no texto abaixo como a dialética materialista e a pedagogia histórico-crítica influenciam na concepção crítico-superadora de Educação Física.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é bibliográfica, a qual realiza uma pesquisa da literatura, revisando sobre as principais teorias que norteiam a temática. A revisão de literatura tem como objetivo proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica conforme Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo assim, utilizamos como principal referência os trabalhos de Saviani (2003), Santos e Gasparin (2012), Iora e Souza (2011) e Coletivo de Autores (1992).

A educação conforme a dialética materialista e a pedagogia Histórico-Crítica

A educação é, conforme Saviani (2003), um fenômeno próprio dos seres humanos, que se diferenciam dos animais a partir do trabalho, pois este é fruto da necessidade de adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la. O ato de educar, é então, uma ação intencional, que torna o mundo humano, o mundo da cultura. Por isso, podemos afirmar que a educação é um processo trabalho.

O conceito de trabalho pode ser dividido em trabalho material (os bens materiais) e o trabalho não-material (as ideias, conceitos, valores) que devem ser produzidas durante o processo do trabalho material. Portanto, a educação é um trabalho não material, em que o produto não se separa do produtor. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade e os conhecimentos produzidos pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2003).

Conforme Santos e Gasparin (2012), como o homem nasce sem saber, pensar, sentir, avaliar e agir, necessita aprender através de um processo. Para Leontiev (2004, p. 285, apud SANTOS e GASPARIN, 2012, p.):

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O objeto da educação, então, está atrelado aos elementos culturais (conhecimentos) que precisam ser apreendidos pelo homem, e as formas como realizar essa aprendizagem (SAVIANI, 2003).

A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia instituída a partir da década de 1970, por Dermeval Saviani e traz “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2003, p, 93).

Inspira-se no materialismo histórico-dialético:

[...] nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2007, p. 420).

Dentro desse contexto, a escola é responsável pela educação do saber sistematizado, os saberes da ciência. Segundo Saviani (2003), a mesma deve propiciar a aquisição de instrumentos que permitam o acesso ao conhecimento científico.

Conforme o autor, para a escola existir, não basta o saber sistematizado, mas a viabilização do mundo, para transforma-lo num saber escolar, se tornando um *habitus*, uma segunda natureza. Pois, a partir do aprendizado do conhecimento científico, expressamos de forma diferente os conteúdos do próprio saber popular.

Este saber escolar acarreta na dialética da educação, em que se enriquecem profundamente algumas informações que tornam outras antiquadas, e por isso, são excluídas. Da mesma forma que aqueles que não recebem esses conhecimentos científicos, os não letrados, também são excluídos (SAVIANI, 2003).

Também constituindo um movimento dialético está o desenvolvimento do pensamento, afinal, para esta abordagem, a transmissão do conhecimento está no movimento entre forma e conteúdo e sua apropriação é fundamental para a compreensão e transformação da sociedade.

O conhecimento é visto na pedagogia histórico-crítica, como um meio, pois, o professor tem o interesse de fazer o aluno progredir a medida que conquista e aprimora mais conhecimentos. Ou seja, ao mesmo tempo em que propicia o acesso

aos conhecimentos a partir dos conteúdos, a partir de uma experiência concreta, busca que o aluno analise criticamente os fatos, para que possa ultrapassar somente o primeiro olhar.

Desta forma, o método de ensino vai da ação à compreensão da ação, para que seja então, construída a síntese, que constitui a unidade entre a teoria e a prática. O professor medeia o conhecimento advindo do cotidiano do aluno com o conhecimento científico historicamente produzido. Os pressupostos para a aprendizagem partem da avaliação do que o aluno já sabe e seu entendimento aos novos conhecimentos apresentados, “a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 1998, p. 42).

Neste sentido, conforme Santos e Gasparin (2011), os alunos devem descobrir o real significado dos conteúdos científico-culturais propostos pela escola, pois entendendo a importância destes conhecimentos para a transformação social, o aluno torna-se um indivíduo mais autônomo. Esses conteúdos de ensino são tratados como “conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados a luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.” (SAVIANI, 2007, p. 419).

Assim, Saviani (2003) afirma que a educação identifica quais os elementos culturais são necessários para que o homem assimile e estimule a descoberta de como fazê-lo, reforçando a ideia de que a educação é um dos processos de humanização dos homens.

As influências na Educação Física

A história da Educação Física no Brasil é muito rica, principalmente por estar intimamente ligada à política educacional adotada a cada governo, criando assim, de acordo com o período político um tipo de Educação Física. Em seu processo de introdução, a Educação Física contou com a contribuição de vários setores diferenciados da sociedade como os médicos e militares, isto em diferentes momentos e partes do país, com o objetivo de proporcionar o lazer, a formação corporal, e a disciplina, utilizando jogos, exercícios físicos, recreações e competições.

As concepções tradicionais de Educação Física (higienista, militarista, desenvolvimentista e esportivista) exprimem uma visão de sociedade e cultura reprodutora do modelo capitalista existente e, conseqüentemente, perpetuam isso na

escola. Conforme Pereira (2003), a função da escola dentro destas abordagens é transmitir conhecimentos básicos para a formação geral do aluno, para que este se molde a sociedade, mantendo os mais críticos de forma ordenada para continuar a servidão do sistema.

Entendemos, conforme Coletivo de Autores (1992), que a Educação Física deve ser um componente importante na construção da cidadania, na medida em que seu objeto de estudo é a produção cultural da sociedade, da qual os cidadãos têm o direito de se apropriar, pois são produtores da mesma.

Neste sentido, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal e a Educação Física escolar como uma área/disciplina que introduz e integra o aluno nesta área da cultura, formando o cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para praticar os jogos, os esportes, as danças, lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abordagem crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no Materialismo Histórico-Dialético, tendo recebido na Educação Física grande influência da obra de Dornier Saviani. O trabalho mais marcante dessa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado Metodologia do ensino da Educação Física, publicada por um Coletivo de autores.

Conforme Coletivo de autores (1992), para a concepção crítico-superadora, o aluno deve compreender a Educação Física como uma prática social de origem histórica e cultural, que muitas vezes deve ser questionada, afinal, o contexto sócio-econômico, político e cultural do aluno que está realizando a aula hoje, é diferente daquele que criou o esporte ou jogo.

Segundo Lora e Souza (2011) as influências do materialismo-histórico vêm da importância da dialética, a partir de uma crítica a realidade da sociedade, buscando as contradições, para a transformação dos fatos.

Essa visão dialética da educação propiciou um projeto histórico transformador para a Educação Física, a concepção crítico-superadora, pois este propôs uma nova visão do conhecimento cultural com a educação, o contexto escolar e sua relação com o Projeto Político Pedagógico - PPP, os espaços e as relações que nele se constroem, visando aprendizagem e o desenvolvimento da formação humana.

A proposta crítico-superadora objetiva a emancipação humana, buscando rever as relações sociais, para que se crie condições de superação das relações de

produção fundadas na exploração do homem pelo homem. A Educação Física, através desta abordagem, contribui para uma reflexão sobre a cultura corporal e a consciência das classes sociais.

Assim, a proposta Crítico-Superadora busca:

[...] contribuir para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Segundo Iora e Souza (2011), esta reflexão, centrada na dialética, e baseada nas categorias da totalidade, historicidade, contradição e mudança do materialismo, pensa para o ensino da Educação Física que os conteúdos da mesma são construtores de uma dimensão histórica e social de homem.

Para o Coletivo de Autores (1992), a racionalidade deve estar presente no entendimento das concepções de sociedade e sujeito. Ao defender a racionalidade do ponto de vista da classe trabalhadora, a luta de classe é aliada a uma aspiração sem interesses exclusivamente pessoais, com o objetivo de superação da sociedade cindida em classes.

Desta maneira, os preceitos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica permitem outra visão sobre a Educação Física, a qual sai do determinismo biológico e psicológico, a favor de um elemento cultural em prol da emancipação humana.

Assim, a Educação Física é compreendida conforme a concepção crítico-superadora como uma disciplina, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, onde:

Será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do cimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.73).

Desta forma, segundo Coletivo de Autores (1992), essa proposta atribui características específicas a reflexão pedagógica. Ela é diagnóstica, pois exige uma leitura dos dados da realidade que precisam ser interpretados. É judicativa, porque julga a partir dos interesses de determinada classe social. E teleológica, porque

determina um alvo aonde se quer chegar, essa direção poderá ser conservadora ou transformadora da realidade, dependendo da perspectiva de quem reflete.

O conhecimento é tratado como ponto de partida para a reflexão, e depois de realizada a síntese, para a transformação. Esse conhecimento transmitido para o aluno deve obedecer a três princípios de seleção: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno.

A concepção também apresenta quatro princípios para organizar e sistematizar os conteúdos: confronto e contraposição dos saberes, onde afirma que se deve partir do que o aluno sabe, para mediar a incorporação dos conhecimentos; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, no qual sugere que os conteúdos devem ser ensinados de forma não fragmentada, e sim simultânea, para que o aluno alcance a totalidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, o qual busca uma espiralidade dos conceitos do pensamento; e a provisoriade do conhecimento, o qual propõe que os conteúdos também são provisórios, que sofreram e sofrerão mudanças e evoluções (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outro método interessante desta abordagem é a problematização nas aulas, que é uma maneira de atingir questões norteadoras de problemas advindos durante a prática da aula. As problematizações devem instigar os alunos a pensarem sobre os acontecimentos ocorridos ali, como um ato de violência física ou verbal, um preconceito ou bullying.

A proposta crítico-superadora sistematiza o ensino da Educação Física em ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1992):

- a) Ciclo da Educação Infantil e Ciclo da organização da identidade dos dados da realidade (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental): o professor organiza esses dados descritos pelo aluno para que ele possa relacionar as coisas, identificando semelhanças e diferenças.
- b) Ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento (6º e 7º ano do Ensino Fundamental): o aluno adquire consciência de sua atividade mental, possibilidades de abstração, confronta dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles.
- c) Ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento (8º e 9º ano do Ensino Fundamental): o aluno percebe que uma operação mental exige a

reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade.

- d) Ciclo do aprofundamento da sistematização do conhecimento (1^a a 3^a séries do Ensino Médio): o aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos.

E a estruturação dessas aulas, entende-se, de acordo com Coletivo de Autores (1992), como um espaço organizado intencionalmente, para possibilitar a direção da aprendizagem, pelo aluno, do conhecimento da dança e dos diversos aspectos das suas práticas. Parte-se da totalidade para as partes, ficando assim, mais simples a sua compreensão.

Considerações Finais

A pedagogia histórico-crítica busca a transformação da sociedade por meio da educação, estimulando o conhecimento científico-cultural como base da humanização do homem. As influências do materialismo-histórico e da pedagogia histórico-crítica proporcionam à Educação Física uma crítica da realidade social, de sua história, seus conteúdos e metodologias de ensino.

Por meio da concepção crítico-superadora, temos um novo olhar sobre a prática educativa da Educação Física, rompendo com as antigas concepções, que historicamente, contribuíram para a alienação do homem. A partir do entendimento dos diversos conhecimentos da Cultura Corporal, os jogos, danças, lutas, ginástica e esportes são identificados como formas de representação de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Essa prática contribui para a afirmação dos interesses dos trabalhadores e desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luis Carlos de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. p. 69-90. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva. **Propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória em aulas de educação física**: realidade e possibilidade. V encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escolado conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. In: **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(5): 1527-1534, set-out, 2003.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. **O trabalho educativo**: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. IX ANPED SUL, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. IN: **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TÉCNICAS DE ARTE NAS PRÁTICAS TERAPÊUTICAS COM ÊNFASE NA LINGUAGEM ARTÍSTICA MUSICAL

Educação
Artigo de Revisão

Salete Gazinski Orben¹; Juliana Natal da Silva²; Vandrezza Vigarani Dorregião³;
Fernanda Zanette de Oliveira⁴

¹Acadêmica do Curso de Psicologia do Unibave. E-mail: saleteorben@yahoo.com.br

²Professora do Curso de Psicologia do Unibave. E-mail: juliana.artes@unibave.net

³Coordenadora do curso de Psicologia do Unibave. E-mail: van@unibave.net

⁴Assessora de Núcleo de Acessibilidade do Unibave. E-mail: Fernanda.oliveira@msn.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição das técnicas artísticas, especialmente a linguagem musical, em práticas terapêuticas voltadas à melhoria de autoestima, qualidade de vida, saúde e bem-estar dos pacientes. Seguindo as intenções propostas, o estudo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico, fundamentando o referencial teórico em quatro tópicos: arte, linguagem e o ser humano, expressão e comunicação em arte, arte e suas linguagens nos processos terapêuticos e a linguagem artística musical e a saúde. Com base no estudo realizado, é possível perceber que as técnicas artísticas contribuem de forma significativa para a saúde e o bem-estar, promovendo uma melhora nos âmbitos físico e psíquico dos seres humanos.

Palavras-chave: Arte. Práticas terapêuticas. Música. Saúde e bem-estar.

THE CONTRIBUTIONS OF ART TECHNIQUES IN THERAPEUTIC PRACTICES WITH EMPHASIS IN MUSICAL ART LANGUAGE

Abstract: The present study, aims to analyze the contribution of artistic techniques, especially musical language, in therapeutic practices aimed at improving self-esteem, quality of life, health and well-being of patients. Following the proposed intentions, the study was conducted through a bibliographic survey, basing the theoretical framework on four topics: art, language and the human being, expression and communication in art, art and its languages in the therapeutic processes and the musical artistic language and health. Based on the study, it is possible to see that artistic techniques contribute significantly to health and well-being, promoting an improvement in the physical and psychic areas of human beings.

Keywords: Art. Therapeutic process. Music. Health and wellness.

Introdução

Tendo como tema o uso da música nos processos terapêuticos, este trabalho elenca a relevância da arte para o bem-estar de pessoas em tratamento de saúde. A arte é uma linguagem social e artística que está presente nas manifestações humanas desde o início dos tempos, com música, dança, teatro e artes visuais sendo utilizados para expressão e comunicação de sentimentos, desejos, valores culturais, conhecimento e experiências (CUNHA, 2007).

A produção artística é uma fonte que aguça os sentidos e permite a integração e socialização das pessoas. A arte compreende a atividade humana ligada à estética, pois é o ato em que o homem faz uso da matéria, da imagem, do som ou qualquer outro artifício para expressar-se no mundo; é também de natureza comunicativa, já que dotada de sentidos inspirados pela percepção, emoção e ideias, manifestando-se em uma multiplicidade de linguagens.

A expressão e comunicação em artes é composta por teatro, música, dança e artes visuais, as quais envolvem desenho, pintura, colagem, escultura, modelagem, vídeos, fotografias e cinema. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, cada uma dessas manifestações pode ser utilizada de modo particular ou combinada a outra(s), possibilitando diferentes maneiras de expressão e comunicação (BRASIL, 1997).

Todas as manifestações artísticas proporcionam experiências e oportunidades de desenvolvimento pessoal, mas a música, foco do presente estudo, pode ser instrumento facilitador para reorganizar funções amplas, como atenção, planejamento e memória, tendo, como base, o reconhecimento do papel de interpretar e entender reações que os sons transmitem a cada indivíduo (MUSZKAT, 2012).

A proposta desta pesquisa foi elencada por considerar que as diferentes modalidades de intervenção podem contribuir positivamente para um estado de bem-estar físico, mental e social dos indivíduos. Desta forma, o objetivo principal é analisar a contribuição das técnicas artísticas, com ênfase na música, para a estimulação da autoestima, qualidade de vida, saúde e bem-estar dos pacientes em processo terapêutico. Como pergunta de pesquisa a nortear este estudo, tem-se: técnicas artísticas, especialmente a linguagem musical, podem contribuir com as práticas terapêuticas?

A partir disso, foram elencados três objetivos específicos: pesquisar sobre a arte e suas linguagens; discorrer sobre a influência das linguagens artísticas, em

especial, da música, sobre o ser humano; evidenciar as contribuições da linguagem musical nos processos terapêuticos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade da busca por ferramentas capazes de amenizar o impacto psicológico em pacientes em processos terapêuticos, com técnicas efetivas e que complementem os métodos tradicionais.

Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos pelo presente estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado” (GIL, 2002, p. 44), visando reunir, discutir e analisar o conhecimento já produzido sobre o tema proposto. Compreende a pesquisa bibliográfica:

[...] levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Esta pesquisa também pode ser classificada como de natureza qualitativa, já que volta seu olhar para os aspectos subjetivos, sociais, ambientais, entre outras caracterizações não mensuráveis do fenômeno (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Outros aspectos sobre a abordagem qualitativa podem ser assim explicitados:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31 e 32).

A fim de realizar este projeto, foi feita leitura sistemática dos materiais disponíveis, como livros e artigos científicos, que vinham ao encontro do objetivo da pesquisa.

Arte, linguagem e o ser humano

A arte nasceu junto com o homem, quando o hominídeo, em sua evolução, veio aumentando progressivamente sua inteligência e, com ela, habilidades imaginativas e criativas, por meio das quais passou a comunicar-se utilizando imagens esculpidas e pintadas. As manifestações artísticas foram vivenciadas e registradas materialmente em esculturas de ossos, marfim, pedra e desenhos, entre outros recursos (STRICKLAND, 2014).

Em toda a evolução da arte, a chamada Arte Moderna foi um dos movimentos que produziu maior ruptura nos retratos da vida contemporânea. A arte dos séculos XIX e XX não apenas desapropriou a arte da história, mas também libertou as formas tradicionais seguidas até então. Por assim dizer, foi uma revolução de temas, formas, técnicas e cores. “Os artistas mais modernos desafiavam violentamente as convenções, seguindo o conselho de Gauguin, para ‘quebrar todas as janelas velhas, ainda que cortemos os dedos nos vidros’” (STRICKLAND, 2014, p. 128). E, ao rejeitarem o passado, buscavam incessantemente a liberdade de expressão.

Por fim, a Arte Contemporânea ainda está viva e em crescimento, cabendo apenas à história dizer quem viverá na memória e quem desaparecerá. Essa condição surgiu em 1960, quando os movimentos iniciavam e terminavam de forma rápida, sendo mantida como constante apenas a oposição ao expressionismo abstrato. Os artistas dessa fase abraçaram imagens e os conceitualistas limitaram ideias de arte feita à mão, com a arte existindo mais na mente e menos na tela (STRICKLAND, 2014).

Nessa evolução, a arte hoje pode ser definida como uma forma de comunicação e de linguagem simbólica, sendo um produto da intuição e observação, como forma de expressão do ser humano. Assim, o uso de suas modalidades dentro de um processo terapêutico pode enriquecer a possibilidade de um conhecimento profundo, resultando em maior compreensão da pessoa a ser auxiliada (ANDRADE, 2000).

Observando-se a história, é possível perceber como é valorizada a variedade de expressões artísticas nas diferentes culturas. Uma das funções da arte é simbolizar e desenvolver “substitutos da vida”, mesmo sem descrever o real, sendo que compete ao homem manifestar e compreender os significados atribuídos à sua vida, em uma busca constante de equilíbrio com o meio onde está inserido (ANDRADE, 2000).

A arte permite ao homem manifestar o relacionamento que estabelece com o mundo, seja por meio da subjetividade ou da racionalidade:

No decorrer das épocas, serve a diferentes propósitos: algumas vezes com subjetividade exercendo uma função mágica de aproximar-se do mistério e ser veículo dele, outras, como racionalidade com poder de crítica ou de esclarecimento de aspectos variados da vida. Por meio da arte, o homem pode unir o seu “eu” limitado e individual a uma existência coletiva, ao mesmo tempo que lhe possibilita apoderar-se das experiências alheias, com seu caráter inspirador e bem composto, diversão ou conscientização, a arte revela o homem no mundo. (ANDRADE, 2000, p. 13).

Significa dizer que a arte pode ter uma função terapêutica muito importante. Desde o teatro grego que, por meio de diversos níveis de identificação, liberava no público emoções e sentimentos, percebem-se infinitas possibilidades dessas manifestações na dança, na música, na pintura, no teatro. O artista não só estrutura seu mundo interior, mas se expressa por meio da simbolização da obra de arte produzida, sem contar que o público participante tem a possibilidade de colocar à disposição a própria emoção (ANDRADE, 2000).

O homem tem a necessidade de conhecer a arte e transformar o mundo, situar-se tanto quanto envolver-se de forma peculiar, buscando resultados mágicos. Dependendo do estágio em que se encontra uma sociedade, a arte é, em diversos graus, criada a partir de uma objetividade e/ou de um desejo ou sonho da instituição (ANDRADE, 2000).

A arte, então, não está regida por regras e convenções rígidas, explicitamente formuladas, como a linguagem. Se a arte, de certa forma, simboliza sentimentos, ela o faz de maneira diversa da simbolização linguística, representando apenas e tão-somente os sentimentos que existem nela própria, entranhados em suas formas. Ela não remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 2016).

Para sobreviver, o homem sempre viveu em grupos, pois, em conjunto, era mais fácil resistir às forças da natureza e as ações poderiam ser realizadas de maneira cooperativa. A linguagem, dando-lhe a consciência reflexiva, possibilitou também a conjugação das atividades, no esforço de transformar o mundo. Desenvolveram-se, então, culturas diversas, com base em como cada agrupamento humano interpretava a realidade e a transformava segundo suas necessidades. Cada cultura apresenta, pois, uma maneira sua, peculiar, de sentir o mundo e de nele atuar. Cada cultura tem suas próprias construções, alimentação, costumes, religião, arquitetura, política, valores etc. (DUARTE JÚNIOR, 2016).

No entanto, o comportamento humano é simbólico. Por meio da palavra, o homem tem capacidade de criar seus valores e significados e, assim, dar um sentido maior à vida. Por isso, é conveniente deter-se um pouco sobre a linguagem humana, proporcionando maior clareza sobre o que significa a arte no mundo atual.

A linguagem não é simplesmente uma lista de objetos ou um agrupamento de símbolos representando as coisas existentes. Se fosse assim, qual seria o objeto que iria corresponder a palavras como isto, aquilo, porém, antes, agora, todavia, vida, semelhantes? A linguagem é bem maior que um inventário de coisas. É um instrumento de determinação que ordena a vida humana, num contexto amplo, a partir do qual o homem pode organizar-se em suas percepções, classificar e relacionar eventos e colocar ordem em variados estímulos (sonoros, luminosos e táteis, entre outros), construindo e dando forma significativa a um todo (DUARTE JÚNIOR, 2016).

Como é possível perceber, com a linguagem, o homem relaciona o seu “eu” ao que se manifesta no mundo, dando um significado ao existir, já que a vida se desenrola do nascer ao morrer, continuamente, em uma experiência constante que vai além da existência. Contudo, do continuar da existência humana é que vêm as palavras, transformando a existência em momentos muito significativos (DUARTE JÚNIOR, 2016).

Expressão e comunicação em arte

De acordo com os PCNs, a expressão e comunicação em artes abrangem artes visuais, teatro, música e dança. As diferentes formas de arte constituem um fenômeno que remete aos princípios filosóficos, por assim dizer, ao pensamento humano, à criatividade, aos valores humanistas e aos novos modos de pensar as relações, levando em conta outros sentidos e não se reduzindo ao positivismo herdado pelas ciências exatas (BRASIL, 1997).

Em relação às artes visuais, os PCNs dizem que estas,

[...] além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p. 45).

Deste modo, pode-se reconhecer como as artes visuais são importantes para as sociedades e a própria vida humana, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da percepção quanto aos significados expressivos e comunicáveis, na maneira pela qual se apresentam na natureza e nas variadas culturas (BRASIL, 1997).

A dança, por sua vez, é considerada bem cultural e atividade inerente ao homem, fazendo parte de diferentes culturas e integrando trabalho, religião e lazer. Como todas as ações humanas envolvem atividades corporais, a mobilidade é utilizada como forma de conhecer-se e ao mundo ao redor, desenvolvendo relacionamentos e integrando potencialidades (BRASIL, 1997).

As atividades coletivas de dança despertam sensações de plasticidade no corpo, exercitando potenciais e expressões motoras na relação com o outro e permitem o reconhecimento de aspectos ligados a resistências nas várias expressões e capacidades, sempre desenvolvendo o respeito e a cooperação (BRASIL, 1997).

Quanto ao teatro, este pode ser definido como uma modalidade artística que faz uso da linguagem, promovendo uma forma especial de interação e cooperação entre os envolvidos e desenvolvendo a imaginação e o pensamento geral. Ao mesmo tempo, ele desperta a motivação para a aprendizagem e promove o aprimoramento pessoal, contribuindo para a construção do próprio conhecimento dos indivíduos, motivo pelo qual as atividades teatrais podem ser utilizadas como prática educativa (VIGOTSKI, 2001; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

O teatro usa uma linguagem especial com o objetivo de proporcionar um crescimento no indivíduo, estimulando sua comunicação, habilidades sociais, pensamento e, sobretudo, a criatividade, fator que auxilia na capacidade de resolver problemas e desenvolver estratégias de enfrentamento (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Já a música é uma forma de arte composta pela junção de vários elementos, como sons e ritmos, variando de acordo com a cultura e o tempo e permeando a vida das civilizações das mais diversas formas. A música faz com que o corpo libere endorfina, substância de função analgésica responsável por sensações como bem-estar e prazer. Entre outros benefícios, melhora a circulação sanguínea, auxilia na metabolização e incrementa a energia muscular. No campo da psicologia, tem importante contribuição na boa qualidade do sono, redução de estresse e sintomas de depressão e ansiedade, além de ser um ótimo estimulante cognitivo (LINGERMAN, 1993).

Segundo os PCNs, a música sempre fez parte das tradições e culturas nos mais distintos períodos históricos e, no contexto atual, as referências musicais das sociedades vêm sofrendo mudanças significativas. O desenvolvimento tecnológico possibilitou “[...] uma escuta simultânea de toda a produção mundial [...]”, enquanto o processo de composição “[...] é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical” (BRASIL, 1997, p. 53).

Os elementos da linguagem musical são produzidos por meio de voz, corpo, materiais sonoros e instrumentos que estejam à disposição. Nos ambientes, os sons de diferentes épocas têm grande influência na vida dos indivíduos, os quais utilizam e criam letras de canções que são portadoras de componentes da linguagem musical (BRASIL, 1997).

Fazendo parte da história humana desde os tempos mais primitivos, a música esteve ligada à magia, na Antiguidade, à ordem e à harmonia, no período grego, e foi incluída nos currículos universitários no século XI. Nesse período medieval, a difusão do cristianismo fez com que a Igreja Católica, reconhecendo o poder da música sobre o comportamento e emoções e temendo influências perniciosas, passasse “[...] a controlar, limitar, ditar a maneira como poderia se fazer música, permitindo aquela que pouco estimulava o ouvindo, através de consonâncias perfeitas” (VARGAS, 2012, p. 946-947).

No século XX, caracterizado por muitas mudanças em virtude do desenvolvimento científico associado ao tecnológico, a música ressurgiu nas unidades hospitalares dos Estados Unidos, atendendo aos neuróticos de guerra, e na Argentina, quando houve a ocorrência do surto de poliomielite. Em virtude de outros recursos não estarem respondendo de forma satisfatória, a música veio como última esperança, o que repercutiu nos primeiros cursos de formação em musicoterapia nestes países (VARGAS, 2012).

No campo da medicina, principalmente em meados dos anos 1980, a aplicação da música veio acompanhada de um processo de sistematização no qual foi possível observar um grande aumento de investigações científicas sobre suas formas de aplicação e benefícios (CAMPOS; NAKASU, 2016).

Acerca da musicalidade humana, houve um longo caminho traçado desde os primeiros laboratórios criados no século XIX até os dias de hoje, com as modernas tecnologias utilizadas pelas neurociências para fertilizar, renovar e multiplicar os conhecimentos acerca do tema (MAGALHÃES, 2015).

Entende-se a música como reflexo do seu período de produção e reprodução, tornando-se fonte histórica referente aos posicionamentos de uma determinada época e não apenas um mero recurso de diversão e entretenimento (GONÇALVES; MARTINS, 2019).

Dessa forma, compartilhar fatos sonoros e músicas é uma atividade que faz parte do cotidiano do ser humano, sendo marcada pelo gosto e preferência de cada pessoa. Este compartilhamento acontece por meio de um movimento cognitivo e psicológico intenso. Compartilhando músicas, os indivíduos asseguram um espaço social individual e coletivo (CUNHA, 2007).

Cada indivíduo escuta a música de modo singular, conforme sua história particular e significativa, motivo pelo qual fatos não expressos pela razão são liberados pela música. A música vem a ser mais que mero movimento físico, constituindo um movimento integrador análogo ao próprio funcionamento cerebral, integrativo e holístico, e, por tais questões, encontra sintonia nesta relação, promovendo ativações e conexões que se apresentam como representativas para mudanças comportamentais (VARGAS, 2012).

Os circuitos neurobiológicos encarregam-se do processamento de sensações que são percebidas pelos sentidos tanto na realidade exterior quanto na realidade interior do organismo. Tomando-se por base o funcionamento da estrutura cerebral no que diz respeito aos circuitos neurobiológicos, pode-se afirmar que as dinâmicas biológica e psicológica ocorrem durante a partilha de fatos sonoro-musicais (CUNHA, 2007).

A música, como meio de comunicação, coloca-se como ponto de partida comum às pessoas e, a partir dela, surgem possibilidades de transformações no aparelho psíquico, colaborando com a reorganização afetiva e cognitiva dos indivíduos (CUNHA, 2007).

Assim, as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática musical, facilitando a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o seu meio. Entendendo os diferentes aspectos do ser humano, físicos, mentais, sociais, emocionais e espirituais, a música pode agir como um agente facilitador do processo de desenvolvimento. Ao definir a música como um sistema de comunicação, é preciso enfatizar suas origens e destinações humanas, sugerindo que a escrita sobre a música não somente é possível, mas é, também, uma abordagem privilegiada (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Enfim, a música está presente desde o início dos tempos na vida dos seres humanos, tornando-se um recurso para que estes possam interferir no meio em diferentes contextos e para diversos fins, inclusive os terapêuticos, como se verá a seguir. Por meio da música, é possível trazer para o presente o que está ausente, rememorando o passado (VARGAS, 2012).

Arte e suas linguagens no processo terapêutico

Os achados e pesquisas arqueológicos mostram que, desde que o homem começou a fazer uso de registros artísticos, passando a expressar-se e comunicar-se tanto com ele próprio quanto com os semelhantes, a natureza e Deus. Essa é uma característica da arte espontânea que, tanto materializa o objetivo quanto demonstra o subjetivo de criador e espectador, “[...] consciente ou inconscientemente, intencional ou espontaneamente; engendrando a fruição de fluxos de sentimentos, emoções, aprendizados, experiências concretas e/ou virtuais que lhe pertence” (ESPINDOLA, 2013, p. 37).

A obra de arte traz em si a sua própria forma; tudo aquilo que ele não gostaria de aceitar, lhe será imposto. Enquanto seu inconsciente está perplexo e vazio diante do fenômeno, ele é inundado por uma torrente de pensamentos e imagens que jamais pensou em criar e que sua própria vontade jamais quis trazer à tona. Mesmo contra a sua vontade tem que reconhecer que nisso tudo é sempre o seu “si-mesmo” que fala, que é a sua natureza mais íntima que se revela por si mesma anunciando abertamente aquilo que ele nunca teria coragem de falar (JUNG, 1985 apud ESPINDOLA, 2013, p. 37).

Por meio das práticas terapêuticas, há possibilidade de diálogo e reflexão

[...] sobre os sentidos e significados da linguagem simbólica, que a expressão artística carrega; apresentando “verdades” sobre o mundo subjetivo e intrínseco de quem a cria.

No entanto, no processo de criação artística, na arteterapia, é imprescindível para que os resultados sejam mais profundos, que o participante e criador das expressões artísticas deixe seu inconsciente [...] se manifestar espontaneamente, sem controlar racionalmente o que está sendo criado ou feito (ESPINDOLA, 2013, p. 39).

Assim, pode-se dizer que o processo terapêutico tem por objetivo facilitar os movimentos naturais da vida, dando oportunidade para que o indivíduo adquira conhecimentos sobre si mesmo. Por meio do processo terapêutico, o homem pode criar condições para desenvolver aprendizado, compreendendo-se e às trocas

estabelecidas nesse movimento de cura interior. Também pode adquirir instrumentos para melhor conduzir seus pensamentos, emoções e comportamentos de maneira independente, tendo capacidade de entender o porquê de seus sintomas e/ou comportamentos e procurando fazer com que sejam mais funcionais e congruentes (MENDES, 2011).

As práticas que valorizam cada momento vivido lembram que se deve ter consciência do corpo para ter consciência da vida. Cada propriedade, limite e singularidade deve ser respeitado, valorizando sempre as questões pessoais, no sentido mais vasto desse entendimento (MENDES, 2011).

As práticas corporais utilizam-se da conscientização do movimento, permitindo o desenvolvimento da percepção, dos sentidos e da motivação e a integração do psíquico, corporal e social, isto é, o homem em sua totalidade (MENDES, 2011).

A arte salva o homem da banalidade do cotidiano, da violência, da insensibilidade, do absurdo, da loucura e da miséria, em suas múltiplas e variadas formas. Por meio dela, a vida tem seu ângulo de visão alterado, passando a abranger um contexto maior (TRINCA, 1988).

A arte é um caminho novo, único, que permite a exteriorização da interpretação-síntese da experiência pessoal. Esta expressão é fruto das atividades conscientes e inconscientes de apreensão do mundo objetivo enquanto elaboração desse impacto no mundo interno do indivíduo. O ato de criar e o produto da criação tornam-se o porta-voz da tentativa de resolução do choque entre o que se apresenta ao indivíduo, advindo da realidade objetiva, e a maneira de compreendê-la. Sendo assim, a obra de arte é a concretização simbólica da vida psíquica, uma forma encontrada pelo homem para atinar com as sensações e percepções frente à realidade que o impressiona e gera sensações conflituosas (ANDRADE, 2000).

Na interação com o meio ambiente, o homem transforma-o e transforma-se. Cria imagens e símbolos e, dentro das diversas culturas, os mitos, as religiões e as artes expressam as mais profundas emoções, assim como conhecimentos e dúvidas. Nas artes terapêuticas, enquanto se realiza esta possível manifestação, o cliente integra, compreende e vivência aspectos dos mundos exterior e interior, concomitantemente, podendo dar-se conta do que de fato sente e, durante este processo, fazer algo que o represente e a ele faça sentido (ANDRADE, 2000).

Portanto, a arte, como quer que seja entendida, tem uma função extremamente importante e essencial para o desenvolvimento humano, podendo fazer a integração

de elementos conflitantes: impulso-controle, amor-acolhimento *versus* ódio-agressividade, sentimento-pensamento, fantasia-realidade, consciente-inconsciente, verbal, pré-verbal e não verbal. A função das artes tem sido explicada por diversas teorias e todas elas reconhecem uma qualidade integrativa inerente, um poder de unir forças oponentes dentro da personalidade. O favorecer a reconciliação das necessidades do indivíduo com as demandas do mundo exterior pode ser compreendido como a função psicológica da arte (ANDRADE, 2000).

Ao utilizar práticas artísticas, a exemplo de pintura, modelagem e muitas outras, em processos terapêuticos, postula-se a capacidade de a vida psíquica organizar-se a partir delas, deixando de lado, naturalmente, os aspectos estéticos e formais de julgamento da expressão enquanto “Arte Maior” ou não (ANDRADE, 2000).

Acerca das artes visuais, por exemplo, Jung dizia haver para o homem uma grande necessidade de registrar suas expressões. Já na arte rupestre, usava das pedras e das paredes das cavernas como suporte para expressar suas manifestações pictóricas em relação à realidade que o cercava (STEVENS, 1993).

A partir do seu relacionamento com as expressões simbólicas por meio da arte, o homem passou a ter mais intimidade com seu inconsciente. Daí Jung, ao buscar uma saída para a alienação do homem moderno, teve maior compreensão sobre a função da arte para a psique que, de maneira heroica e inovadora, direciona espontaneamente a criação do inconsciente (STEVENS, 1993). Deste modo, fazendo a opção existencial de ouvir seu mito pessoal, o homem pode realizar-se ouvindo atentamente o que a psique tem a comunicar a respeito de si mesmo, sendo original e criativo (GRINBERG, 2003).

Quanto à dança nos processos terapêuticos, alguns deles utilizam o movimento para compreender a expressão de uma linguagem. O movimento revela o estado interior, a personalidade, e o corpo é o meio pelo qual essa linguagem se manifesta. O movimento existe desde os primórdios, expressando-se no trabalho, no lazer e na espiritualidade e compondo um modo social de estar. Evoluindo, passa a ser considerado dança, fazendo a conexão externa com a expressão do estado interior, o que acontece em nível intrapsíquico (ANDRADE, 2000).

Dentre os benefícios da dança, pode-se citar a regulação emocional e física, que inclui coordenação motora, funcionamento dinâmico do corpo, equilíbrio, agilidade e sensação de bem-estar, entre outros (MARBÁ; SILVA; GUIMARÃES, 2016).

Ao utilizar movimentos em algumas abordagens terapêuticas, tem-se o reconhecimento da vida como movimento e, deste modo, como expressão de uma

linguagem. Nas artes cênicas e na dança, destaca-se a questão do conhecimento e codifica-se um sistema de linguagem corporal. Nesse sentido, nos processos terapêuticos, o movimento revela o estado interior do indivíduo, sua personalidade, tendo o corpo como instrumento (ANDRADE, 2000).

Isso representa uma tentativa de recuperação, em uma sociedade moderna e pós-industrial, do expressar-se corporalmente do homem que, em culturas descritas como primitivas, dançava, trabalhava, divertia-se, comunicava-se e rezava. Em sua manifestação, integrava e articulava a si mesmo em vários níveis, estando frente a uma vida ativa, tanto individual quanto socialmente, expressando conjuntamente níveis psicológicos e espirituais (ANDRADE, 2000).

Nesse contexto, ressalta-se a importância de possibilitar as condições necessárias para que o indivíduo possa ter consciência do seu corpo, sentindo o movimento interno e externo que se manifesta no fenômeno chamado dança. Esta conexão do que está acontecendo externa e internamente expressa um estado de atenção necessária para a compreensão da linguagem que a dança constitui. O papel do terapeuta, munido de sua subjetividade, é compreender e conduzir o paciente a experimentar o movimento e a dança, tendo em mente que a sonoridade é um outro desdobramento dos recursos terapêuticos fornecidos pela dança (ROGERS 2000 apud ANDRADE, 2000).

O homem adotou um estilo de grupo muito participativo e ao mesmo tempo livre. O outro faz parte da constituição do eu, porém o homem se emancipa enquanto individual e único. Por meio das experimentações oferecidas pela arte, sobretudo o movimento, o homem adquire subsídios que facilitam o contato pessoal com o grupo, já que este pode ser precedido por ansiedade e aversão. Em outras palavras, a dança tem como efeito pensamentos e comportamentos que encaminham para expressão e a comunicação empática, dando atenção “[...] para a conscientização e uma atitude de cooperação” (ANDRADE, 2000, p. 141).

Falando sobre os sentidos produzidos pela música, relacionando-se música e emoção, tem-se que, na audição musical, há a diminuição do tempo consciente, ou seja, por fragmentos de tempo, enquanto aprecia-se a música, são esquecidos os acontecimentos rotineiros e, desta forma, a música pode ser vinculada ao tempo e à consciência (VARGAS, 2012).

Como já mencionado acima, a linguagem artística musical nos processos terapêuticos é o foco do presente estudo e, por este motivo, o próximo item irá aprofundar com mais ênfase esta linguagem.

A linguagem artística musical e a saúde

A música deve ser compreendida em todas as suas instâncias, enquanto produção, enquanto resultado da ação criadora do homem sobre os meios social, histórico e cultural, enfim, todas as formas deste próprio mundo, construído pela transcendência do homem ao transformar a própria natureza. Perante a estrutura musical, não se pode restringir a um olhar único a partitura musical, de modo técnico, pois esta é a matéria concreta da música e, junto dela, encontra-se também um mundo de movimentos, dinâmicas e significados construídos pelo sujeito, os quais vibram nele próprio (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007).

A música favorece o desenvolvimento afetivo, facilita a socialização e ainda cria um ambiente livre de tensões. Nela, variados sentidos são simultaneamente trabalhados, dentre eles, a audição, o canto, a dança e os ritmos corporal e instrumental da criação melódica. Ocorre, ainda, a interação intrapessoal e interpessoal, ampliando a capacidade de criar, sentir e experimentar, estimulando a comunicação, a concentração e a capacidade de trabalhar e de relacionar-se melhor em grupo e na sociedade (BARBOSA; MACHADO; FRUET, 2018).

Especificamente sobre a influência do ritmo musical sobre a saúde, sabe-se que este “[...] tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões” (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 3).

Entendendo que a linguagem musical deve transpor as funções de estímulo, tem-se que essa descarga emocional e de contágio afetivo mostra a possibilidade de a música inserir-se na vida cotidiana como um fato que simbolicamente reporta-se aos sentimentos e emoções do ser humano (CUNHA, 2007).

A música é capaz de dar forma aos sentimentos, emoções, imaginação e reflexões, trazendo os sons como objetivos que se articulam sobre os fragmentos de silêncio. Este processo faz da música o produto de um trabalho altamente elaborado, no qual o conhecimento dos elementos acústicos alia-se à criatividade com que o sujeito articula, processa e elabora os elementos da percepção, imaginação e reflexão, de maneira afetiva. Assim, a música, como produto do trabalho acústico,

aparece repleta de sentido e pode ser qualificada e compreendida como uma linguagem de reflexão afetiva (MAHEIRIE, 2003).

Considerações finais

Esse estudo compreendeu a influência das linguagens artísticas, especialmente da música, sobre as práticas terapêuticas. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida com variados autores. Strickland (2014) descreveu a evolução da arte desde o seu início, enquanto Andrade (2000) a definiu como uma forma de comunicação e de linguagem simbólica, sendo uma expressão do ser humano. Duarte Júnior (2016), por sua vez, relacionou a linguagem humana com a presença da arte no desenvolvimento humano, esclarecendo a relação entre o “eu” e sua manifestação no mundo.

Constatou-se que a música exerce papel fundamental na vida e no comportamento das pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos motores, percepção musical, sentimentos, personalidade, identidade e inúmeras outras funções. A boa música tem o poder de fazer mudanças em certos hábitos e padrões comportamentais adquiridos ao longo da vida, gerando lembranças profundas na mente consciente e subconsciente. Pode também facilitar o processo de eliminação de barreiras, até mesmo aquelas que não foram percebidas conscientemente, pois algumas composições musicais penetram em estados de ânimo, lembranças reprimidas e áreas bloqueadas no seu interior, fazendo com que um fluxo maior de energia circule entre corpo, emoções e mente.

Portanto, através das energias contidas no som de uma boa música, afastam-se sentimentos de raiva, frustração, compaixão de si mesmo, tristeza e arrependimento, contribuindo para o surgimento de sentimento positivos. A música é capaz de desenvolver emoções como o amor e, por meio dela, vive-se uma alegria que não pode ser expressada com palavras, enriquecendo os relacionamentos. Onde há encontros e festas, a música está sempre presente e alegra o ambiente e a vida dos participantes.

Exercendo variados estímulos no ser humano, a linguagem musical favorece o desenvolvimento afetivo, facilita a socialização e ainda cria um ambiente livre de tensões. A expressão musical ativa age sobre a mente do indivíduo, permitindo que se desenvolva por meio dos diversos estímulos simultaneamente trabalhados, como senso rítmico e coordenação motora. Ela também é capaz de dar forma aos

sentimentos, emoções, imaginação e reflexões, melhorando os relacionamentos intra e interpessoais e a capacidade de trabalhar e de se relacionar com grupos e sociedade em geral.

Ao falar sobre as práticas terapêuticas com uso de música, Muszkat (2012) enfatizou a importância de tais práticas na minimização de sinais e sintomas de algumas doenças, destacando que a música é um dos melhores recursos para promoção do equilíbrio entre fisiológico e emocional, trazendo bem-estar tanto físico quanto psíquico.

Enfatiza-se que o reconhecimento da música como recurso terapêutico vem crescendo, em especial nos casos de indivíduos que têm doenças motoras ou que afetem a memória, já que esta linguagem artística estabelece uma sincronia significativa entre os estados fisiológicos e emocionais. A aplicação dessas práticas terapêuticas exige conhecimento e habilidade para que, além de enriquecer o processo terapêutico, contribua para que o indivíduo atinja o bem-estar físico e psíquico.

Assim, diante dessa importância da música, que faz parte da cultura humana desde os tempos remotos, sendo um instrumento de diálogo verbal e não verbal, pode-se dizer que a linguagem musical é inata e contribui sobremaneira com o processo de transformação pessoal tanto do indivíduo quanto do ambiente no qual está inserido, principalmente quando utilizada como valioso recurso nos processos terapêuticos.

Referências

ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

BARBOSA, Aline Valesca Hammarstron; MACHADO, Larissa Kauane da Rosa FRUET, Daniela Brissow. A matemática é a música que eu danço. *In*: FEIRA REGIONAL DE MATEMÁTICA, 1., v. 1, n. 1, 2018, Ijuí/RS. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/feiramatematica/article/view/9186/7871>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BERGOLD, Leila Brito; ALVIM, Neide Aparecida Titonelli. A música terapêutica como uma tecnologia aplicada ao cuidado e ao ensino de enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 13, n. 3, p. 537-542, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452009000300012>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 24, p. 89-93, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

CAMPOS, Louise Ferreira; NAKASU, Maria Vilela. Efeitos da utilização da música no ambiente hospitalar: revisão sistemática. **Revista Sonora**, v. 6, n. 11, p. 9-19, 2016. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/686/659>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARDOSO, Amanda Vieira Macedo *et al.* Cuidando com arte: a promoção da saúde por meio da música. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 714-735, 2016. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2531/pdf_472. Acesso em: 21 jul. 2019.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, S. d. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, v. 3, 2005. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CUNHA, Rosemyriam. **A vivência social da música**. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268417622>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papyrus, 2016.

ESPINDOLA, Karla Simone da Silva. **A percepção da mulher mastectomizada sobre a arteterapia no cuidado à saúde integral**. Orientadora: Maria Glória Dittrich. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Saúde e Gestão do Trabalho, Universidade do Vale de Itajaí,

Itajaí/SC, 2013. Disponível em:
<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1074>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FERNANDES, Jéssica da Luz; CASTRO, Amanda. A influência da prática do teatro no desenvolvimento da espontaneidade: uma pesquisa com alunos de uma escola de teatro. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 26, n. 2, p. 8-22, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v26n2/v26n2a02.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FONSECA, Joao José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

GONÇALVES, Darlise Gonçalves de; MARTINS, Larissa Pinto. Acorda amor! A música enquanto principal mecanismo de diálogo do povo frente à repressão: possibilidades e abordagens para o ensino de história. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. esp., abr./2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1117>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GRINBERG, Luiz Paulo. **Jung: o homem criativo**. São Paulo: Blucher, 2003.

LINGERMAN, Hal A. **As energias curativas da música**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MAGALHÃES, Luiz César Marques. A interface música e psicologia: uma perspectiva histórico-analítica. **Revista Música**, v. 15, n. 1, p. 127-146, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/114706/112449>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MARBÁ, Romolo Falcão; SILVA, Geusiane Soares da; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 9, n. 1, fev./2016. Disponível em: https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

MENDES, Marisa Ferreira. O corpo no processo terapêutico. **Physis**, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1355-1367, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v21n4/a10v21n4.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Disponível em: https://profa-solange-costa.webnode.com/_files/200000065-145d515555/O%20OLHO%20E%20O%20ESPIRITO.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *In*: JORDÃO, Gisele *et al.* (coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- SALES, Catarina Aparecida *et al.* A música na terminalidade humana: concepções dos familiares. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 1, p. 138-145, mar./2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n1/19.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- SEKI, Natalie Hidemi; GALHEIGO, Sandra Maria. O uso da música nos cuidados paliativos: humanizando o cuidado e facilitando o adeus. **Interface**, Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 14, n. 33, p. 273-284, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n33/a04v14n33.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- STEVENS, Anthony. **Jung**: vida e pensamento. São Paulo: Vozes, 1993.
- STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- TRINCA, Walter. **A arte interior do psicanalista**. São Paulo: Edusp, 1988.
- VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. Influências da música no comportamento no comportamento humano: explicações da neurociência e psicologia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 1., 2012, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo/RS: Faculdades Est, 2012. v. 1. p. 944-956. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141/66>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.