ITEQ

Projetos e Projeções

Volume 3 – Número 3 (Outubro de 2019) ISSN 25959042



grupoiteq.com.br

Cursos de Pós-Graduação

- A Arte de Contar História
- Psicopedagogia Clínica e Institucional
- Libras com Tradutor e Intérprete



Consulte-nos para outros cursos

11 2074-5110 11 97355-2554

ITEQ

EDITORIAL

Lecionar em uma sociedade global é um desafio para todos nós. Estamos sempre a busca por novas tecnologias para oferecer aos nossos alunos uma educação eficiente que prepare os cidadãos do futuro.

Nós, professores, temos grandes responsabilidades: as escolhas que fazemos farão grande diferença no futuro dos alunos e pais que confiam a educação dos filhos a nós.

O Grupo Iteq tem como missão: ”Promover a educação de qualidade nos diferentes cursos que oferece”. Busca sempre a formação continuada através da prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, e, por fim firma o compromisso de oferecer um corpo docente altamente capacitado incentivando a pesquisa e qualidade na gestão acadêmica daqueles que frequentam nossos cursos.

Neste mês do professor, queremos registrar nossa satisfação em trilhar essa jornada de aprendizado e troca de experiência. Saibam que o Grupo Iteq tem muito carinho e atenção aos professores e deseja que a carreira desses profissionais se transforme, em um projeto de vida autônomo, equilibrado e carregado de novas possibilidades para sua profissão.

Parabéns Professores,

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

REFLEXÕES:
Volume 3 – Número 3 (Outubro de 2019)
Periodicidade: Trimestral

1- A arte visual e a ludicidade como ferramenta pedagógica – Maria Donizete Ferreira de Medeiros

2- Aspectos da didática no ensino superior – Cícera Aparecida das Flôres

3- A arte africana e afro brasileira no contexto educacional como forma de aplicação da lei nº10.639/03 – Rute da Silva Leopoldo

4- Um currículo para infância organização de tempo e espaço na Educação Infantil – Luciana Pereira da Cruz Gonçalves

5- A importância dos contos de fadas na Educação Infantil – Cícera Aparecida das Flôres

6- Arte e Educação: O uso da fotografia para a educação do olhar dos alunos do ensino fundamental a partir da perspectiva social de Sebastião Salgado – Maria Aparecida Gonçalves Pereira

7- O imperativo mercadológico e a Instrumentalização da Educação Brasileira: Uma análise da lei13.415-2017 e contingenciamento de recursos a universidades públicas no ano de 2019 – Welliton José da Silva

8- O lúdico como instrumento de aprendizagem – Veralucia Dias dos Santos

9- Dificuldades de aprendizagem na Ed. Infantil – Mônica Lúcia Alves Silva

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profª Maria José P. Natale; João Felipe Furlanetti Natale; Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Alderí Campos Aragão

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Sette Marketing

GRUPO ITEQ
Rua São Gonçalo do Piauí, 162, Itaquera
São Paulo, SP – CEP 08295-400
Tel: (11) 2074-5110

grupoiteq.com.br
ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 3, n. 3 (out. 2019) – São Paulo: Iteq, 2019.

Trimestral

Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>

e-ISSN 25959042

1. Educação. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37

CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

O registro reflexivo do fazer docente

O registro na educação ainda está em processo de construção. Temos uma referência sobre documentação pedagógica na pedagogia italiana de Reggio Emília. Porém ainda precisamos fortalecer os diálogos sobre os registros produzidos pelo professor, pelo Coordenador Pedagógico, pelo Diretor e pelas crianças e suas famílias e estabelecer os percursos a serem percorridos na qualificação destes rumo à construção da documentação pedagógica identitária de cada Unidade Educacional.

Neste sentido a formação continuada é imprescindível.

Maria Malta Campos nos traz com muita clareza que educar bebês e crianças pequenas exige competências específicas muito maiores do que simplesmente reproduzir cuidados domésticos. Para Malta, na hora da prática o professor mobiliza vários saberes, não só os saberes acadêmicos que ele adquiriu no ensino superior. Ele vai mobilizar as experiências dele ou dela como aluno, como filho ou filha ou as imagens tradicionais das relações professor aluno. Por esta razão temos necessidade de contarmos com a formação de qualidade constante, para que nossos saberes acadêmicos, nossas aprendizagens sobre as mais recentes descobertas sobre as infâncias e sobre o melhor modo de ensinar sejam validadas na prática, neste dia a dia cheio de desafios, mas também cheio de possibilidades.

Estudar sobre registro é uma dessas habilidades que precisam ser mais trabalhadas. Os registros são instrumentos que revelam as práticas cotidianas, as reflexões do professor sobre a prática educativa e a escuta atenta dos bebês e crianças pequenas. Estes últimos utilizam-se das múltiplas linguagens para a comunicação. Num primeiro momento a comunicação não verbal deve ser o foco do educador que através dela encontra caminhos para a organização de projetos pedagógicos a serem trabalhados com os pequenos.

Cada Unidade Educacional deve encontrar possibilidades de registros sejam eles planejamento constante e flexível voltado à escuta atenta, semanários, registros reflexivos, bem como o Projeto Político Pedagógico enquanto documento construído coletivamente e que contém as concepções que pautam a prática cotidiana.

Bons registros devem unir praticidade e eficiência. Além disso deve ser flexível pois quando trabalhamos com escuta atenta o planejamento deve dar oportunidade ao inesperado e valorizar vivências significativas.

Atualmente, nossos registros devem revelar a criança real e as aprendizagens simultâneas que acontecem continuamente através de vivências significativas. A formação constante e de qualidade é essencial para compreender a criança como integral, com aprendizagens não fragmentadas.

Novamente estamos construindo percursos. Nosso objetivo deve ser compreender a documentação pedagógica como o conjunto de registros produzidos pelas Unidades Escolares que contam histórias, que indicam caminhos, que fortalecem a memória construindo a identidade coletiva das Unidades Escolares e que fortalecem a prática rumo à qualidade.

Nós professores, somos responsáveis pelo trajeto e construção dos caminhos para aprendizagens de nossos alunos.

Prof.ª Débora Cristina B. Ollandin Neves
Comissão Editorial



Cursos na Área da Saúde

- Docência e Pesquisa para Área da Saúde
- Gestão em Saúde Pública com Ênfase em UTI e U.E.
- Enfermagem Aeroespacial

Consulte-nos para outros cursos

11 2074-5110 11 97355-2554

ITEQ

SUMÁRIO | ARTIGOS

A ARTE VISUAL E A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
Maria Donizete Ferreira de Medeiros... **07**

ASPECTOS DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR
Cícera Aparecida das Flôres..... **23**

A ARTE AFRICANA E AFRO BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL COMO FORMA DE APLICAÇÃO DA LEI Nº10.639/03
Rute da Silva Leopoldo **27**

UM CURRÍCULO PARA INFÂNCIA ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Luciana Pereira da Cruz Gonçalves... **35**

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cícera Aparecida das Flôres..... **39**

ARTE E EDUCAÇÃO: O USO DA FOTOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO OLHAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIAL DE SEBASTIÃO SALGADO
Maria Aparecida Gonçalves Pereira..... **44**

O IMPERATIVO MERCADOLÓGICO E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA LEI13.415-2017 E CONTINGENCIAMENTO DE RECURSOS A UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ANO DE 2019
Welliton José da Silva **56**

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM
Veralucia Dias dos Santos **58**

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ED. INFANTIL
Mônica Lúcia Alves Silva **64**

A arte visual e a ludicidade como ferramenta pedagógica

Maria Donizete Ferreira de Medeiros

RESUMO

Considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da arte para o ensino na educação infantil e a importância da ludicidade como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho em questão justifica-se uma vez que as artes constituem elementos que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criação, porém, a sociedade, assim como a escola, está acostumada a encará-las somente como lazer e entretenimento. Este estudo tem por objetivo apresentar alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Em relação à metodologia de pesquisa, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica. Em síntese, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Ludicidade. Criança. Educação. Escola.

INTRODUÇÃO

O brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida. Podemos observar horas a fio um gatinho rolar um novelo de lã, pular, esconder-se ou mesmo correr atrás de um inseto. Todas estas atividades são fundamentais como aprendizado para a vida adulta.

Podemos comparar a necessidade que o gatinho tem de vivenciar experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras. Infelizmente, nossas crianças brincam cada vez menos. O jogo, por exemplo, facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e permanente: A criança se constrói como sujeito, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro, através do brincar.

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil. As atividades lúdicas fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem.

O jogo e a brincadeira oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades. O brincar no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

A ludicidade relacionada ao processo educativo não quer dizer que ao trabalhar de forma lúdica com a criança deixa-se de ensinar a importância de um conteúdo a ser aprendido. Ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

> A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos. A vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos sobre o assunto. Para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através do lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Vygotsky e Piaget possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Ao fim do curso e pensando no tema para este trabalho, tive inúmeras ideias e após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em artigos científicos e livros, sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil.

CAPÍTULO I

A história do ensino pela arte no brasil

> Neste trabalho, educação estará sendo pensada como um processo social de formação do homem coletivo, responsável pela construção não só de seu futuro, mas do futuro de toda a sociedade. (PLACCO, 1998, p. 28)

Na década de 30 o Brasil viveu o ideário da Escola Nova, influenciado por Lewes, Decroly e Claparede. A inclusão da arte na escola primária foi discutida de maneira acirrada não como disciplina a ser ensinada, mas apenas como forma de expressão. Entretanto, por questões políticas este movimento foi sendo diluído. É desse período a introdução do ensino da música na escola regular, que usava o método do canto orfeônico idealizado por Villa Lobos.

O movimento da educação pela arte surgiu no Brasil, a partir das ideias e princípios do educador Herbert Read

na década de 40, que foi um dos críticos mais conceituados entres as décadas de 1930 e 1950, tanto no campo da estética quanto na pedagogia, foi um dos formuladores de um novo conceito de educação. Foi Augusto Rodrigues que divulgou o movimento da educação através da arte no país depois de manter contato com Read:

> Herbert Read é um dos personagens mais importantes e influentes do movimento artístico atual. Como crítico de arte ele é autor de vários livros de importância fundamental, traduzidos para muitos idiomas. Seus livros mais conhecidos são "Educação através da Arte", "O Sentido da Arte Moderna", "Arte Contemporânea" etc. Também é considerado um dos melhores poetas ingleses da atualidade. Grande tem sido sua influência na reforma do ensino artístico na Inglaterra, e em vários países do mundo. Durante sua visita à Escolinha, Herbert Read demonstrou grande interesse pelo problema da educação artística no Brasil. Fez muitas perguntas a respeito da difusão desta espécie de educação no Brasil. Queria saber quantas escolinhas existiam no Rio e nos outros estados. Recebeu da professora Lúcia Alencastro, diretora da Escolinha de Arte do Brasil, material informativo sobre as Escolinhas de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo e de Recife, em Pernambuco. Interessaram-se também pelas informações sobre os trabalhos de cerâmica realizados pelas crianças na Fazenda Rosário, em Belo Horizonte, sob a orientação do professor Jether Oliveira e pelas atividades artísticas desenvolvidas no meio rural pela educadora Helena Antipoff. Em companhia do crítico de arte Marc Berkowitz e dos professores Abelardo Zalua e Vera Tormenta, assistiu a uma aula das crianças da Escolinha, tendo ressaltado o ambiente alegre em que as crianças trabalham. Apreciou também os desenhos e gravuras dos cursos para adultos, manifestando sua satisfação por encontrar na orientação dos mesmos, como das crianças, perspectivas para um melhor desenvolvimento das atividades artísticas no Brasil. (RODRIGUES, 1978).

A educação pela arte de Herbert Read chega no Brasil através das Escolinhas de arte, assim abrindo novas mudanças na área da educação, mudanças essas que permitem ajudar no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças através das técnicas artísticas.

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. Toda criança vai à escola para aprender. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar.

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho. Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação.

Para que isso ocorra, atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. A educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

> I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
>
> a) pré-escola;
>
> b) ensino fundamental;
>
> c) ensino médio;
>
> II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
>
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
>
> § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
>
> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional. Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

> [...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

Como o objeto de estudo para este trabalho, o tema escolhido foi o lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil, a fim de compreender sua importância para os professores e para os sujeitos que estão nesse nível escolar. Assim, faz-se necessário compreender o conceito de "Arte" e suas aplicações práticas para o aprendizado e para a vida social dos alunos. Por isso, no decorrer do trabalho, será feita uma abordagem mais direta do tema.

1.1 O ENSINO DE ARTE

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), desde o tempo em que habitava as cavernas, o homem vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc. tendo, com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos. A comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras. Muito do que o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

De acordo com os PCN's (1997, p. 26), "O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo".

Por isso, para que o ser humano se aproprie, entenda e interprete uma linguagem artística dando-lhe sentido, é necessário que ele aprenda a operar seus diferentes códigos da mesma maneira que lhe é ensinado a ler e a escrever. Martins, Picosque e Guerra (2010) afirmam que é necessário ter cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. É por meio delas que se pode compreender o mundo das culturas e o mundo particular de cada indivíduo, ultrapassando fronteiras e compreendendo a multiculturalidade – termo bastante recente em sua utilização, mas não como fenômeno.

Richter (2008) afirma que um fator determinante no multiculturalismo brasileiro é a condição social das diferentes classes socioeconômicas relacionadas às questões de raça e gênero. A autora cita Candau:

> Os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força, na última década no nosso país (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas etc.) têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada. (CANDAU, apud RICHTER, 2008, p. 19).

Essa multiculturalidade não pode ser negligenciada nas aulas de Arte, ao contrário, deve ser valorizada, levando o aluno a ver a arte em diferentes perspectivas, sob o olhar da diversidade cultural de seu país e do mundo que o cerca.

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. A arte, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional:

> Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> § 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
>
> Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1996).

"Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado" (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento. Ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, abrindo-lhe os olhos. O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. "Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir" (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas nos PCN`s para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas, etc. Segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional.

De acordo com os PCN's (1997), "ver arte" é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino da Arte. Para isso é necessário incluir a leitura de diferentes e variadas obras de arte para que o aluno seja capaz de interpretar os diversos signos nelas presentes.

Vygotsky (2001, p. 3) afirma que "a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento [...] da arte como técnica social do sentimento". Além disso, continua o autor, a obra de arte pode ser considerada um "conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas". E por isso, deve ser encarada como uma das "funções vitais da sociedade" (idem, 2001, p. 9).

O ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele. Por isso, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) "só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós".

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, apud, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa. Por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois "uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 19).

Para que isso ocorra, o professor precisa tornar cada aula "um jogo de aprender e ensinar", um instante mágico e único para cada aluno e para o docente, conforme nos apontam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 119). Afinal, conforme nos esclarece Cox (2007, p. 11): "Desenhar é uma atividade que requer arte e domínio de determinadas técnicas [...]" que devem ser adquiridas, praticadas e aperfeiçoadas ao longo da escolarização.

Outro ponto importante nessa relação aluno-professor é que o último precisa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem em diferentes estágios da apreciação estética. De acordo com Parsons (apud ARSLAN; IAVELBERG, 2009), são cinco os estágios:

Favoritismo: muitas crianças pequenas encontram-se neste estágio; interessa-se por obras com as quais se identificam com a temática, por exemplo, gostam da pintura que representa um gato, pois gostam de gatos. Não são capazes de relacionar todos os elementos de uma obra; não conseguem ter em mente uma parte da imagem enquanto olham para outra parte. Preferem cores fortes e luminosas.

Beleza e realismo: "a criança relaciona todas as partes, elaborando, às vezes, uma história que explique todo o conjunto da obra" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 20). Reconhecer a temática, assim como os conceitos de beleza e realismo, torna-se importantes nesta fase. O observador é capaz de compreender e valorizar a dificuldade técnica quando da execução de uma obra expressão.

Expressão: Nesse estágio a criança passa a considerar a expressão e a intenção do artista ao compreender a obra, pois, para ela, a ideia ou o sentimento que este pretende provocar são mais importantes do que a beleza, o realismo ou a técnica.

Estilo e forma: nessa fase surge interesse pelo estilo, pela organização, pelas características formais e a relação com a expressão pretendida pela apresentação da obra.

Autonomia: Nesse estágio, a criança observa a obra de arte em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações para sua experiência.

No livro Ensinando Arte, baseado nos cinco estágios de apreciação estética apresentada pela psicóloga Abigail Housen, as autoras Arslan e Iavelberg (2010), apontam que nos níveis iniciais o leitor pode fazer o seguinte questionamento: "o que é isto? ", pois associa o que está vendo com lembranças pessoais e sequer tem curiosidade para compreender o que está vendo. Quando já possui alguma consciência estética, esse leitor interessa-se em saber como os objetos são construídos; é capaz de fazer comentários sobre elementos da linguagem visual e sobre a execução da obra de arte. Em um nível mais avançado, o aluno/leitor é capaz de situar o artista e sua marca poética. A seguir, arrisca-se em interpretações, abordando os níveis anteriores e fazendo comentários a respeito da temática poética propriamente dita. No último estágio, é capaz de relacionar diferentes questões a respeito da obra, tais como: o que, como, quem, porque e quando.

As autoras sugerem que o professor leve aos seus alunos o seguinte exercício, de acordo com a sequência de Abigail Housen e os cinco estágios de apreciação artística:

Primeiro estágio (descritivo, narrativo, enumerativo): O professor pode perguntar: "O que é isto? O que mais chama sua atenção? O que mostra esta obra? O que está acontecendo nela? Qual história pode ser contada pelo que vemos? ".

Segundo estágio (construtivo): O professor pode comentar as linhas, formas, cores, texturas, composição, etc., além de questionar: "Como esta obra foi feita? Como foi construída pelo artista? Ela é realista? ".

Terceiro estágio (classificatório): Nesse estágio os questionamentos a serem feitos aos alunos são: "Quem é o artista? Por que ele fez a obra dessa maneira? Quando foi realizada? Quais os materiais ele utilizou? Qual a época? Existe alguma influência de corrente artística nesse trabalho? ".

Quarto estágio (interpretativo): Nessa fase o professor pode perguntar: "Como o artista utilizou os elementos

formais para expressar seus sentimentos e as ideias concebidas para essa obra? Dê um título para essa obra. A obra de arte traduz alguma experiência?".

Quinto estágio (re-criativo): "como você criaria uma obra com o mesmo tema? Qual a impressão ou sentimento ficaram mais fortes para você ao observar essa obra de arte?".

Com esses simples questionamentos, o professor estará estimulando a percepção artística de seus alunos, fazendo-os se desenvolverem pelos cinco estágios de apreciação artística. Read (2001) afirma que:

> A observação é uma habilidade quase inteiramente adquirida. [...] o olho (e os outros órgãos do sentido) precisa ser treinado tanto para a observação (percepção dirigida) como para a notação. [...] quanto à apreciação, esta pode, sem dúvida, ser desenvolvida pelo ensino (READ, 2001, p. 231).

Read (2001, p. 231) afirma ainda que "o papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico". Aquela figura que deseja que seu aluno aprenda, adquira novas competências e habilidades. E esclarece que várias brincadeiras infantis podem ser coordenadas e desenvolvidas em quatro direções que incorporam todos os assuntos apropriados ao Ciclo I da Educação. Por isso, o autor afirma que:

> A partir do aspecto do sentimento, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da personificação e da objetivação, em DRAMA. A partir do aspecto da sensação, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da autoexpressão, em FORMA visual ou plástica. Do aspecto da intuição, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em DANÇA e MÚSICA. Do aspecto do pensamento, o lúdico pode ser desenvolvido por meio das atividades construtivas, em ARTESANATO (grifos do autor; READ, 2001, p. 247).

Os PCN's (1997), afirmam que o ensino de Arte está relacionado ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. "Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. [...] A arte existe porque a vida não basta". (GULLAR, 2010). Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros.

O estudo de Arte propicia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades. A arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Ou seja, o ser humano torna-se mais completo quando tem acesso às diferentes manifestações artísticas. "A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos" Herbert Read (2001, p. 16) compreende assim que a arte não está só no museu ou nas ruínas, assim como o ar e o solo estão por toda parte, a arte também está, mas nem sempre sabemos encontrá-la, ou darmos o devido valor, como forma de expressão, como linguagem utilizada desde os tempos mais remotos.

1.2 O DESENHO COMO LINGUAGEM

A criança, desde bebê, se interessa pelo mundo de forma peculiar. Emitindo sons, movimentando o corpo, "rabiscando" as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo se precisar ser estimulada para tal.

Fazer arte reúne processos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, P. 4).

Cox (2007) afirma que a criança se dedica com mais frequência ao desenho do que a qualquer outra atividade. Por conta disso, lápis, giz de cera e papel sempre estão à sua disposição nas casas, creches e escolas.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogos, silenciosos e concentrados, ruidosos e permeados de comentários, mas sempre em um espaço de criação. "A criança desenha para brincar" e ao fazer isso, "está afirmando a sua capacidade de designar" (MOREIRA, 2009, p. 15).

A autora afirma ainda que, para a criança, o desenho é sua primeira escrita. Ela o faz para poder registrar a sua fala, para poder escrever e descrever seus medos e angústias, suas descobertas e alegrias.

Para Mario de Andrade (apud MOREIRA, 2009, p.20), "o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia". E nesse ato de escrever/desenhar, pensamentos e sentimentos estão juntos.

Vygotsky (2001, p. 36) afirma que "em toda criação humana há emoções. [...] as emoções desempenham imenso papel na criação artística [...] e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc.".

O desenho como possibilidade de falar e de brincar, marca o desenvolvimento da infância, porém, a cada estágio ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras bastante similares em todas as crianças, e independem de temperamento, sensibilidade e se elas pertencem a diferentes culturas. Fayga Ostroxer (apud MOREIRA, 2009), comenta que ao se comparar desenhos de crianças na mesma faixa etária de diferentes países, culturas e classes sociais diversas, esses se apresentam muito uniformes, o que muda, são os objetos significativos que participam do ambiente no qual as crianças estão inseridas. Pois, de acordo com Piaget, "O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas" (apud MOREIRA, 2009, p. 26).

Moreira (2009) afirma que é possível acompanhar as etapas do desenvolvimento infantil através dos desenhos com as mesmas etapas descritas por Piaget, em A formação do Símbolo na Criança (1975), são elas: o exercício, o símbolo e a regra.

A autora esclarece que a criança pequena desenha por prazer, para produzir uma marca, repete esse exercício muitas vezes até certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento. Nessa fase ela está no período sensório motor (zero a dois anos) e sua forma de interagir com o mundo é a partir da conquista de novas estruturas de movimento. Esse momento significa para a criança o controle da mão, do giz, do lápis, do pincel e demais materiais. "É o prazer do gesto deixando sua marca" (MOREIRA, 2009, p. 28).

Aos poucos, as garatujas iniciais vão se modificando e conquistando novos movimentos, horas longitudinais, horas arredondados, tornando-se, por vezes, circulares: são as "bolinhas". Essa é uma marca importante, pois é o esboço de uma representação e, normalmente, marcam o início da necessidade de nomear os desenhos. Nesse momento, a criança desenha para dizer algo, para contar sobre si mesma, para "fazer de conta". "É o início da representação, [...] agora já podemos considerar o desenho como linguagem". "É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo" (MOREIRA, 2009, p. 32, 34).

Para Moreira (2009), na fase do Pré-Operatório (2 a 7 anos), novas formas são conquistadas no desenho-jogo simbólico. Figuras fechadas, bonecos, casas, barcos, cores e diferentes formas surgem. A criança passa a se expressar por analogia, todo o universo simbólico passa a se transformar continuamente. Nesta fase, a criança se diverte criando personagens e diferentes situações; criando histórias.

Cox (2007) esclarece que a figura humana é uma das primeiras imagens que a criança desenha, surgindo por volta dos três anos de idade e permanecendo como um dos temas mais escolhidos por elas até pelo menos os 10 anos.

Durante a primeira infância até a idade aproximada de oito anos, as crianças produzem composições encantadoras, ainda que desajeitadas, nas quais partes de uma cena normalmente fora de vista parecem estar torcidas de modo que possamos vê-las. Na verdade, parece que as crianças estão mais preocupadas em que os objetos que desenham sejam claramente reconhecíveis do que estejam 'corretamente' desenhados sob determinado ponto de vista (COX, 2007, p. 9).

A autora afirma ainda que as primeiras tentativas de planejamento de um desenho se iniciam com a colocação de duas linhas: as do chão e a do céu, com toda a ação acontecendo entre elas. Muitas crianças acabam tentando unificar a cena. Para isso, adotam um único ponto de vista, como que tirando uma fotografia.

Já na fase do Operatório-Concreto (7 a 11 anos) há o compromisso com o real. As crianças querem desenhar com perfeição e não aceitam que apenas reconheçam o que elas produzem. Por isso, relutam em desenhar; suas tentativas são meticulosas e elaboradas e evidenciam o uso excessivo da borracha e da régua. Até que, finalmente, desistem de desenhar. Cox (2007) dá uma explicação para o que ocorre nessa fase:

O que parece ocorrer é que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se tornam muito mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Acham que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza morta deve ser parecido com a coisa de verdade (COX, 2007, p. 6)

A autora afirma ainda que para se desenvolver, a criança precisará de um ensino mais dirigido e estruturado, mas como normalmente isso não ocorre, nunca aprendem a satisfazer os novos e exigentes padrões que impuseram a si mesmas, acabam por concluir que não sabem desenhar.

Moreira (2009) afirma que não é possível esperar das crianças nesta fase a arbitrariedade da cor; isso seria o mesmo que não compreender o estágio em que se encontram. É julgar suas produções a partir de padrões estéticos dos adultos.

A abstração, a cor arbitrária, o desenho como analogia só estarão presentes novamente nos desenhos dos adolescentes, na fase do Operatório-Formal (a partir dos 12 anos), com o início do pensamento formal. "O adolescente pode então lidar intencionalmente com a cor arbitrária, buscar analogias caminhando então para uma nova conquista na linguagem plástica" (MOREIRA, 2009, p. 50).

Ao longo dos anos a maioria das crianças afirma não saber desenhar, além disso, não cria mais histórias, endurece o corpo e também não canta mais. Infelizmente, conforme nos esclarece Moreira (2009, p. 56) "entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização".

1.3 A LEITURA

> Uma obra de arte não é para "entender", mas só para "compreender". No segundo caso é muito menos limitada.
>
> Vergílio Ferreira

De acordo com Pillar (2011), no ensino da Arte, a leitura e releitura têm sido práticas muito difundidas, sem que muitas vezes se compreenda o que se implica na dimensão do conhecimento da arte.

Primeiramente, é preciso compreender o que é leitura. A leitura vai além da simples codificação/decodificação do código linguístico. É preciso compreender o que se está lendo, se não se compreende o que se lê a leitura não acontece. Pillar (2011) afirma que, de maneira geral, todas as definições de ler compreendem a existência de um leitor e de um código (objeto/linguagem) e de um autor. Citando Gadotti (1982), Pillar afirma que:

> Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo 'texto'. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de qualquer coisa, o que é um texto e o que é compreender um texto. [...] um texto é [...] algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso (GADOTTI, 1982, apud PILLAR, 2011, p. 8).

A autora aponta também que, ao ler, o leitor entrelaça informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas com informações suas, a respeito do objeto, suas inferências, sua imaginação. Dessa forma, a leitura depende do que está em frente e atrás dos olhos do leitor. Diante do exposto, Pillar (2011) cita Piaget (1976) ao afirmar que uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que o sujeito dispõe.

Além disso, estes instrumentos não são somente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e que podem modificar os dados desta percepção em determinados sentidos. Ou seja, o que é observável, dados visíveis no objeto, depende das coordenações do indivíduo e a da imaginação de quem observa. Assim, continua Pillar (2011), dois sujeitos podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões completamente diferentes. Isso se deve ao fato, também, do conhecimento de mundo de cada um desses sujeitos, sua experiência, seu lugar no mundo e como estes o encaram. Ler depende de como cada sujeito lê o mundo que o cerca, seu contexto social, político e econômico.

A leitura da obra de arte é diferente, pois esta tem "uma inventividade nitidamente superior à de qualquer outra imagem" (AUMONT, 1995, apud PILLAR, 2011, p. 11). Ler uma obra de arte envolve perceber, compreender e interpretar a trama de cores, de texturas, de volumes, de formas e de linhas que constituem uma imagem, percebendo objetivamente todos os elementos presentes nela, sua temática e estrutura, sem, contudo, esquecer o contexto sócio histórico e cultural em que ela foi produzida, bem como seu autor.

Assim, os contextos históricos de leitor e produtor se encontram e o sujeito-leitor passa a fazer a leitura da obra de arte com objetividade e subjetividade, organizando sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

Segundo Barbosa (apud Pillar 2011, p. 14), a "leitura é, por natureza, flexível, múltipla, diversa, sem uma hierarquia preestabelecida [...] Aprender a ler é aprender a explorar um texto (uma imagem), lenta ou rapidamente, dependendo da intenção do leitor". Leitura é a busca da compreensão daquilo que se observa, de diferentes culturas.

Como cultura, pode-se compreender um código simbólico que possui dinâmica e coerências internas. Richter (2008), citando Thomaz, aponta:

> [...] um fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. As culturas mudam, seja em função de sua dinâmica interna, seja em função de diferentes tipos de pressão exterior. [...] a cultura é, pois, um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados (THOMAZ, apud RICHTER, 2008, p. 17).

Sendo assim, para uma leitura se faz necessário levar em consideração as culturas envolvidas, a dinâmica que a cerca. Assim, ler uma obra de arte, é um ato que envolve olhar além da visão.

1.4 A RELEITURA

> Todo grande artista amolda a arte à sua imagem.
>
> Victor Hugo

A Releitura é uma interpretação nova de uma obra de arte, seja pintura, escultura, peças de teatro, etc., feita com o próprio estilo de quem a executa, sem, contudo, abandonar o tema original da obra a ser interpretada. Cada sujeito tem um modo próprio e ler a realidade, interpretá-la e recriá-la. O mais importante na releitura é criar algo novo, sem abandonar o referencial da obra a qual está sendo feita a releitura.

De acordo com Pillar (2011), a questão da releitura é muito complexa. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados a partir de uma interpretação preexistente feita por outrem. A autora critica a proposta levada por muitos professores à sala de aula ao apresentarem uma obra de arte para os alunos simplesmente copiarem. Há uma grande diferença entre releitura e cópia. Esta diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Entretanto, para Cox (2007) a cópia não pode ser de todo banida da sala de aula. A autora afirma "entendo realmente que se possa usar a capacidade de copiar das crianças de modo positivo e construtivo. [...] longe de ter o efeito de sufocar a criatividade, copiar pode ser um meio de revelá-la". (COX, 2007, p. 186).

Na releitura, pretende-se a criação e não somente reproduzir uma imagem. São levados em consideração pelo executante da releitura os aspectos sócios históricos e culturais, o conhecimento de mundo e a percepção que o sujeito faz daquilo que está produzindo. "Na releitura, a artista parte de outro artista para criar o seu trabalho" (PILLAR, 2011, p. 16).

Fusari e Ferraz (2001) afirmam que educar o modo de ver e observar do estudante é importante para transformar e ter consciência da participação individual no meio ambiente e na realidade cotidiana dos sujeitos. Segundo as autoras, 'ver' significa 'conhecer', perceber pela visão, alcançar com a vista os demais seres, coisas e formas do mundo que cercam todos os indivíduos. Ver compreende também um exercício de construção perceptiva em que os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. "Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si. Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano" (grifos dos autores. FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 78).

Por isso, ao propor a realização de uma tarefa, o professor precisa ter clara sua intenção: o trabalho busca a cópia, com a finalidade de aperfeiçoamento da técnica do desenho, ou ele pretende que seu aluno crie, releia a obra de arte proposta para a execução de sua atividade. Ambas as propostas são válidas, desde que a intenção esteja clara tanto para quem propõe a atividade quanto para quem vai executá-la.

O importante é saber diferenciar cópia e releitura, propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas. O aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

É fundamental que os alunos entendam a diferença entre a cópia e a releitura de uma obra, pois a releitura pressupõe entendimento, interpretação, criatividade, contextualização espaço-temporal do artista e da obra. Na releitura é permitido utilizar materiais e técnicas diferentes daqueles que o artista originalmente utilizou. Assim, para a releitura de uma escultura, podemos utilizar o desenho, a modelagem, a pintura, dobradura. Dentre outras tantas técnicas. O objetivo da releitura é sempre criar a partir da obra de outro artista.

Em sala de aula, a releitura pode apresentar um imenso potencial educativo, ser uma atividade rica e bastante atrativa, se bem direcionada. Para tanto, a contextualização de tempo e espaço no qual a obra foi criada, informações sobre o material empregado, as técnicas e a biografia do autor são essenciais ao trabalho.

E, como não poderia ser diferente, o educador tem papel fundamental e é peça chave para que seus alunos realizem um excelente trabalho. O professor precisa ser mediador, incentivador, instigador do processo de criação dos alunos. Ao proporcionar condições para o desenvolvimento e a produção criativa dos alunos, o docente favorece, aperfeiçoa, amplia as capacidades exploratórias, já que por meio de exercícios bem construídos de releituras, seus alunos exploram um universo de possibilidades. Saber ler e escrever no mundo auxilia a tomar posições e consciência crítica do seu papel como sujeito da história, da sua própria história e da sociedade.

CAPÍTULO II

O ensino da arte na educação infantil

A arte está envolvida em toda nossa vida: no que nós vestimos, no que falamos, no que comemos. Nós temos que conhecer costumes diferentes e aprender com eles, a lidar com as pessoas, com as diferenças. As pessoas

devem conhecer o valor real da arte e sua importância para a vida. Com o ensino da arte, as pessoas aprendem a formar e a expressar melhor as suas opiniões de uma maneira mais facilitada.

Para viver em sociedade, o individuo deve interagir com o meio em que está inserido, fazer parte dele e modificá-lo. Tendo em vista o caráter social da educação, quais as contribuições do ensino da arte para a educação infantil?

2.1. A ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Read (1996), no decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança. Ele via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar.

Para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento.

Segundo Moreno (2001), para compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade.

Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto.

Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação. É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martinez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade.

O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

CAPÍTULO III

O lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil

3.1. A INFÂNCIA

Atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas. Mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade. Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância. Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa.

Visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa. Abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana.

E a humanidade desenvolveu-se a tal ponto que o processo de surgimento das comunidades torna-se uma necessidade. Com os grupos instalados, cultivando a terra, e com os animais domesticados, os instrumentos de trabalho se aperfeiçoam. O domínio da natureza torna-se um fato e o homem inicia realmente uma vida em comunidade, com as primeiras vilas e cidades.

No início da história humana, a família era o grande grupo. Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária. Dentro do grupo, os conhecimentos eram

transmitidos de geração a geração. Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil. Quanto à criança, segundo Philippe Aries, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança "ingressava na sociedade dos adultos".

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida. A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Aries (1981, p.17) relata que,

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são "convocadas", juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia). Dessa forma a mulher ajuda a transformar a família, no cenário social. Essa convocação de mulheres e crianças para as fábricas teve consequências sentidas hoje em nossa sociedade.

A família burguesa preserva mais a privacidade. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Isto vai exprimir também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família centrou-se em torno da criança. O clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário. A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Assim, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada. Hoje possui diversos significados e sentidos.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade. Porém, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais ocorrem. Assim, recorrendo a alguns teóricos, no capítulo seguinte, vamos apresentar algumas de suas visões sobre a infância e sobre a importância do brincar.

3.2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. A atividade lúdica é toda e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no "ter" e não no "ser", o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente. A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos. Assim as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante. Entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o

lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinarem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

> [...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno. Mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal.

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis. A brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo. Coisa esquecida por grande parte dos adultos envolvidos no seu cotidiano, preocupados em sobreviver e que através da escola procuram fazer com que as crianças também as esqueçam.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

> O brinquedo cria uma 'Zona de Desenvolvimento Proximal', ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvido nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente. A ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido. As práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo. São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece. Valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo.

O teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem. Assim, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento. Entretanto, há de se observar o contexto histórico e social da criança. Definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era "a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento" (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento. Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens. Porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, "pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações" (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

Vygotsky contribuiu muito para a explicação da origem social e cultural dos jogos. Segundo ele, os temas dos jogos infantis variam de acordo com o momento histórico, a localização geográfica, a classe social, a cultura. Os temas variam se a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida se modificam.

Aos educadores, principalmente das creches e pré-escolas, fica a necessidade de reflexão sobre o jogo infantil, enquanto atividade criadora, na teoria sócio histórica de Vygotsky, já que nós, profissionais da educação, temos certa dificuldade em lidar com o lúdico e o criativo.

PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento Piagetiano:

> Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

> A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

> **Jogo de exercício** – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novo fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.
>
> **Jogo simbólico** – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.
>
> [...]
>
> **Jogo de regras** – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas. A brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais. Com as brincadeiras, a criança manipula o mundo externo para que este se encaixe nos seus esquemas de organização. As brincadeiras são, então, vitais para o desenvolvimento intelectual das crianças.

3.3. OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa. A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

> Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em

> conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papeis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇAO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil. No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Através do lúdico é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Os jogos em épocas passadas eram utilizados nas escolas apenas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém que, os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente. À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Segundo Modesto e Rubio (2014 p. 3-4)

> A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois, as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para Santos (2010 p. 16-17):

> O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contraposição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

Independente da discussão etimológica e das definições, a brincadeira é para a criança algo muito sério que muitas vezes lhe é negado ao sair da educação infantil e ingressar nas series iniciais do ensino fundamental I, e mais ainda no ensino médio.

Em atividades em grupo a criança começa a estabelecer e construir regras estabelecidas por si e por um grupo resolvendo conflitos e hipóteses, e ao mesmo tempo desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vistas diferentes A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, representam a conquista de quem pode sonhar sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, com energia para superar os desafios da brincadeira, recriando o tempo, o lugar e os objetos.

Brincar é colocar a imaginação em ação. O bom jogo não é aquele que a criança pode dominar corretamente, o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, e que o jogo proporcione um contexto estimulador para suas atividades mentais e amplie sua capacidade de cooperação e libertação.

As brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do individuo - imaginação, fantasia, símbolos - e o mundo externo - realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de separarem esses dois mundos e de adquirirem o domínio sobre eles.

Nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição de papéis sociais e da cultura humana subjetiva. A ludicidade incentiva à criança criar imaginar e contribuir, considerar o brin-

car está contribuindo tanto para ensino aprendizagem quanto para a saúde e o equilíbrio social. Os jogos e brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras onde aprendem a esperar sua vez, onde por meio dos jogos pode ser criar uma série de situações que envolvam equilíbrio e desafios culturais e corporais com uso de objetivos, obstáculos e alvos.

CONSIDERAÇÕS FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos. Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil. Mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

> O brincar no sistema de ensino, ainda se encontra pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram. Ainda utilizando Modesto e Rubio (2014, p. 14):

> É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Assim, deste trabalho de pesquisa ressaltamos que BRINCAR É PRECISO. Não apenas na infância, mas principalmente nela, para sermos adolescentes e adultos mais felizes.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Modesto CM, Rubio SAJ. 2014. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. 5 (1): 01-06.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do Orientador: confrontos e questionamentos**. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1998.

RODRIGUES, Augusto. Transcrição da Entrevista realizada pelo INEP a Augusto Rodrigues para a pesquisa **Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1978 (mimeo).

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13/05/2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03/05/2019

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

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

COX, Maureen. **Desenho da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

GULLAR, Ferreira. **A arte existe porque a vida não basta**. Flip 2010. Jornal O Globo: 7 ago. 2010. Disponível em: g1.globo.com/...arte/flip/.../2010/.../arte-existe-porque-vida-nao-basta-di... Acesso em: 05/07/2017.

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes Visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, et al. Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em: 17/fev./2017.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna 1996

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/mai./2019

Aspectos da didática no ensino superior

Cícera Aparecida das Flôres

RESUMO

O trabalho proposto neste artigo tem o objetivo de ressaltar a relevância da didática na docência superior, como são crescentes os números de universidades no Brasil são de grande relevância o tema. Como o assunto é extenso abordamos alguns aspectos relevantes sobre a Didática de maneira geral e um pouco de maneira especial, esse artigo foi realizado através de pesquisas bibliográficas. Analisamos que para o docente ter o conhecimento técnico da matéria a ser lecionada é importante, porem não basta que tenha o domínio da especialidade, mas precisa ter a didática para transmitir esse conhecimento, para que o aluno tenha condições de absorver esse aprendizado, pois assim o aluno terá um ensino de qualidade. É importante que as instituições de ensino superior, faculdades e universidades sejam criteriosas na contratação do corpo docente, ou seja, que se contratem professores adequados para lecionar. A didática é necessária para a formação de um bom professor, pois será utilizada e aplicada em sala de aula, para o entendimento do aluno, e para o rico conhecimento que ambos adquirirão.

PALAVRAS-CHAVE: Didatica. Ensino Superior. Aprendizagem. Conhecimeto.

ABSTRACT

The work proposed in this article aims to emphasize the relevance of teaching in higher education, as the number of universities in Brazil is increasing, the theme is of great relevance. As the subject is extensive we approach some relevant aspects about Didactics in a general way and a little in a special way, this article was carried out through bibliographical researches. We analyze that for the teacher to have the technical knowledge of the subject to be taught is important, but it is not enough that he has the mastery of the specialty, but he must have the didactics to transmit this knowledge, so that the student is able to absorb this learning, the student will have a quality education. It is important for higher education institutions, colleges and universities to be careful in hiring faculty, that is, to hire suitable teachers to teach. The didactics is necessary for the formation of a good teacher, because it will be used and applied in the classroom, for the understanding of the student, and for the rich knowledge that both will.

KEY-WORDS: Didatica. Higher Education. Learning. Knowledge.

INTRODUÇÃO

No Brasil, atualmente o número de universitários vem aumentando a cada ano. Segundo dados do censo 2017 as 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Em 2017, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação; 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (58,7%). O típico docente da Educação Superior possui doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; 36 anos é a idade mais frequente dos docentes tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto na rede privada a maior parte é mestre. Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial.[1]

Por este motivo, a procura por professores universitários do ensino superior tem crescido nas diversas áreas de competência, uma vez que para o individuo está habilitado para ministrar aulas nesse nível, é necessário no mínimo uma graduação acompanhado de pós-graduação lato sensu.[2]

Com esse crescimento as praticas pedagógicas, no ensino superior, vem enfrentando desafios na sociedade atual, pois é preciso se discutir colocando em foco a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão.

Um dos desafios imposto a pratica docente no ensino superior é a possibilidade de articular as duas ações didáticas – ensinar e aprender – no contexto de sala de aula. Por vezes a pessoa tem o domínio do conhecimento para atuação profissional de ensino, porem muitas vezes não sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem.[3]

Se o professor não compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, que será objeto de sua ação didática, entendo que, dificilmente conseguirá planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos. Destaca-se, então, que a Didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica universitária.

Como o aluno do ensino superior já é adulto, o professor necessita encontrar os caminhos didáticos para sua aprendizagem, pois o adulto detém ampla bagagem de conhecimentos e a mente está mais aberta e formada, não exigindo tanto dos docentes como na Educação Básica. É importante salientar que o professor universitário incentive os estudantes a se tornarem eternos aprendizes. Para tanto, temos muitas alternativas Didáticas para aplicar em aula, como por exemplo, a tecnologia, já que os alunos sempre estarão mais ligados para o mundo da tecnologia. Usando cada método no seu devido momento.

Assim, o docente deve proporcionar ao aluno um ensino que favoreça o desenvolvimento da criticidade, da autonomia, possibilitando-lhe maiores perspectivas e qualidade para lidar com seus problemas cotidianos.

Diante do acima exposto é que a nossa proposta de enfatizar e efetuar a pesquisa sobre o assunto proposto no referido trabalho, uma vez que precisamos ter a consciência do papel do professor universitário, como também sermos conscientes de que os alunos nos dias atuais são "críticos" e possuem uma visão "holística" de tudo que é apresentado em sala de aula, tendo, porém, capacidade suficiente, devido a sua experiência no mercado de trabalho de discordar de determinadas teorias apresentadas por alguns autores, uma vez, que somente na prática é que realmente tem-se condições de verificar a aplicabilidade das mesmas, portanto, podemos perceber de que os professores estão a cada momento sendo " avaliados e analisados" pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A didática é o ramo da ciência pedagógica que traz os métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno, é usado pelo professor para a transmissão do seu conhecimento, ou seja, através da didática que se leva o ensinamento ao aluno, é uma disciplina pedagógica

(1) http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206.

(2) De acordo com a Legislação Brasileira, os cursos de pós-graduação são subdivididos em Stricto Sensu, destinados à formação e mestres e doutores, e Lato Sensu, cursos de especialização em certa área do saber, sendo a carga horária mínima de 360h.

(3) Transposição didática é o termo designado por Chevellard (apud PERRENOUD, 1993), para expressar a relação entre a reconstrução de um conhecimento no processo de ensino, isto é, a mediação didática para tornar um conhecimento ensinável.

que busca o processo de aprendizagem. Vamos resgatar o sentido etimológico desta palavra:

> A palavra didática (AO 1945: didáctica) vem da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. A didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna, e um dos maiores educadores do século XVII. Didática é um ramo da ciência pedagógica que tem como objetivo ensinar métodos e técnicas que possibilitem a aprendizagem do aluno por parte do professor ou instrutor. https://pt.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1tica: acesso em 10/2018.

A didática como ciências da educação nos traz um vasto subsidio de princípios significativos que propõe ao educador ampliar a capacidade do pensar critico e ativo da realidade que o cerca. "Concebem a didática como a arte de ensinar", como uma disciplina que fornece receitas sobre como ensinar e agir em sala de aula, ou como utilizar técnicas para dinamizar o ensino no cotidiano escolar.

Na formação do docente temos dois aspectos relevantes: a formação teórico-científica, ou seja, a disciplina especifica em que vai especializar-se, e a formação pedagógica que contribui para o desenvolvimento de sua atuação como professor, levando em conta o contexto histórico- social; e a formação técnico-pratica que inclui a didática e a metodologia, a pesquisa educacional, visando uma preparação profissional.

Não podemos considerar esses aspectos isoladamente, pois devem ser articulados entre si. As disciplinas teóricas são de referencias as praticas escolares, tratam das finalidades da educação e do contexto social da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas, já as disciplina de cunho pratico não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática.

Diante disto, a Didática se potencializa como mediação entre a base teórica e a pratica docente no processo pedagógico escolar, sendo indispensável para a aprendizagem de todas as demais disciplinas.

O desempenho do professor não depende apenas de sua vocação natural ou somente da experiência, tem que levar em conta a teoria, pois o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

No Ensino Superior reunir inúmeros conhecimentos sobre métodos e praticas exige uma formação solida, para que o aluno se envolva no processo de formação, sendo capaz de questionar, criticar e refletir sobre os conhecimentos passados a ele.

Por isso, estudar este fenômeno no Ensino Superior vai muito mais além do que reunir inúmeras informações sobre métodos e práticas no processo de ensino-aprendizagem. É preciso fazer com que o sujeito se envolva no processo de formação, sendo capaz de questionar, criticar e refletir sobre os conhecimentos passados a ele. Segundo Penna, a prática permanente do professor universitário se pauta sobre três fatores, são eles: os conhecimentos específicos referentes à matéria; suas habilidades pedagógicas e à sua motivação. Ele explica:

> As habilidades pedagógicas do professor universitário não têm sido devidamente consideradas ao longo da história desse nível de ensino. [...] Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente. Muitos professores também conseguem, por meio da intuição e da experiência, obter altos níveis de capacitação pedagógica. Outros, no entanto, tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda a sua vida acadêmica. (PENNA, 2010, p.18).

Para que o aluno consiga absorver o conhecimento, faz se necessário que o professor, por ser o transmissor do saber, tenha uma metodologia eficaz, há várias críticas hoje nas faculdades devido à má didática do professor, pois ele detém o conhecimento, porem sua maneira de passar o conhecimento não é compreendido pelos alunos, por isso, é necessário o incentivo da didática no ensino superior, afim de, evitar esses tipos de acontecimentos e proporcionar aos alunos uma excelente aprendizagem, segundo ALTHAUS (2004):

> A ação didática no ensino superior é pautada pelas tensões enfrentadas no cotidiano universitário e consolida-se pelo o que é inerente à extensão: "A autêntica ação de estender o conhecimento, via extensão universitária, operacionaliza-se por meio de uma práxis dialética (mediadora entre universidade-sociedade-universidade) de produção / reprodução crítica do conhecimento (RAYS, 2003, p.3).

De acordo com MESQUITA ([S.D.]) "a didática está ligada com o processo ensino aprendizagem, no qual, professor e aluno, devem estabelecer uma relação muito boa para que a mesma surta um efeito esperado, podendo assim acontecer

uma troca de ideias que favoreça e desenvolvimento intelectual de ambos, uma vez, que na educação há uma interação de conhecimentos entre todos, se utilizando dos meios educacionais de acordo com as necessidades da clientela atendida e de uma avaliação de qualidade".

Sendo assim o educador deve atuar na mediação do aprendizado usando recursos didáticos que favoreça o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora, valendo-se da utilização de estratégias em que se consiga um envolvimento de forma articulado de uma determinada aprendizagem, e não só prevalecer à centralidade das aulas em leituras e discussão de textos. O professor que dá uma aula atrativa para os alunos, com uma boa didática, conquista a atenção e o interesse dos educandos, estimulando os alunos à reflexão.

ALTHAUS (2004) afirma que a escolha da didática se justifica pelo objeto de estudo: o ensino, e suas relações com o trabalho pedagógico. A autora AMARAL diz que:

> Diferentemente do que se propõe no ensino de alguma coisa, não temos aí o problema da especificidade do saber, delimitada em bases epistemológicas: delineia-se, com base no diferente, o que perpassa todas as situações. O papel da Didática, no caso, é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos. (2000, p.143).

A fim de atender as necessidades dessa nova realidade universitária, é de grande importância o desenvolvimento de habilidades didáticas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação compatível com a realidade atual; ai estaria um perfil fundamental do papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.

No pensamento de Pimenta Anastaciou:

> É interessante destacar que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabelece princípios e diretrizes para profissionalização para os docentes do Ensino Superior, realiza uma serie de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições, o prazo 2004 para que seja feita as avaliações dos definidores de qualidade.

A prática da didática necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como um importante instrumento pedagógico, desse modo compreendemos que, a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição indispensável para a garantia de uma boa educação (SANTO; LUZ, 2013).

Pode-se dizer que o professor, no que tange sua identidade profissional que o mesmo tem que ser mais do que um auxiliar no ensino, que seduz e tem a atenção do aluno; mais do que isso, tem que provocar situações em que os discentes tenham competências de construir-se e reconstruir-se a partir de uma educação epistemologicamente cientifica, que assegure ao aluno um ensino produtivo e significativo cognitivamente, estabelecendo uma relação estreita com a solidariedade, a democracia e o desenvolvimento humano enquanto ser social e histórico. Assim, sendo sujeito de sua própria prática, o professor constrói sua história a partir de seus valores e atitudes de seu dia a dia como cidadão, justificando assim sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando esses aspectos da didática tanto no campo gera e no campo especial, conclui-se que a mesma tem um caráter social de se contextualizar no nas mudanças que ocorrem no mundo, preparando o docente para transposição do conhecimento. Pode-se verificar a importância da didática no ensino superior e que não basta somente o educador ter domínio da disciplina a ser lecionada, mas que também necessita ter didática para transmitir seus conhecimentos de forma clara e sucinta para o bom aprendizado do aluno.

Na sociedade contemporânea o papel das instituições de ensino precisa estar em permanente processo de aprendizagem, e devem ficar atentos a esses requisitos (domínio da disciplina a ser lecionada e boa didática) para que ao haver contratação do corpo docente se contrate professores adequados para lecionar.

É de grande relevância que o professor busque métodos de aprendizagem que considere as perspectivas pertencentes à educação de adultos, pois didática é necessária para a formação de um bom professor, para sua aplicação em sala de aula, para o entendimento do aluno e para o rico conhecimento que ambos adquirirão.

Desse modo, a Didática leva a conhecer o aluno, seja ele do ensino superior ou não, para assim elaborar as aulas a partir desse olhar explicito da necessidade da comunidade escolar. A atenção à formação dos professores também vem contribuindo muito nos dias de hoje, para o uso da Didática em sala de aula, e aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Ação Didática no Ensino Superior: A Docência em Discussão**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.7, n.1., p.101-106, jan./abr. 2004.

A Importância da Didática na Formação do Educador. Disponível em: https://www.webartigos.com/

artigos/a-importancia-da-didatica-no-ensino-superior/142882Acessado em outubro de 2018.

GERALDI, G.M.C. ET AL. **Cartografias do trabalho docente professor (a) pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PENNA, Adriana Maria. **Didática do Ensino Superior**. Belo Horizonte: Ed. Do Instituto Brasileiro de Ensino, 2010.

A arte africana e afro-brasileira no contexto educacional como forma de aplicação da lei n° 10.639/03

Rute da Silva Leopoldo

RESUMO

O presente artigo objetivou destacar aspectos da Lei n°10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, que determinou obrigatoriedade, sobretudo nas disciplinas de Educação Artística (Arte), Literatura e História do Brasil, a implantação e o estudo da cultura e história africana e afro-brasileira nas séries de Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo, portanto, Diretrizes Curriculares Nacionais renovadas. Ademais, são evidenciadas possibilidades na vertente artística acarretadas pelo estudo da Arte africana e afro-brasileira, como um recurso para com o ensino de Arte nas séries do Ensino Fundamental I, à medida que atua de forma a ampliar o conhecimento acerca desta e seus produtos, bem como um mecanismo de auxílio a instruções dos vínculos étnico-raciais nas escolas do Brasil. Sendo assim, a pesquisa, como um todo, objetiva indagar a relevância da matriz africana e seus auxílios para que a educação seja um ambiente sem preconceito oriundo das peculiaridades de cada indivíduo, de modo a contribuir positivamente com a concepção deste enquanto pessoa, além de compreender essa experiência como um processo essencial para a ressignificação de identidades étnicas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Africana. Arte Afro-Brasileira. Arte. Educação. Lei N°10.639.

Esse artigo tem como tema o retratar da inserção dos conteúdos de Arte africana e afro-brasileira no ambiente escolar, previsto na Lei n°10.639/03, objetivando apresentar a complexidade desta questão a fim de viabilizar a desconstrução de preconceitos e estereótipos, respeitando-se os pormenores através da aquisição do conhecimento.

Esse tema se justifica pois, como afirma Pena (s.d.), população brasileira formou-se e forma-se a partir de múltiplos povos e, por conseguinte, etnias. Entretanto, em consonância com Souza (2015), no contexto histórico que é disseminado, a ideia predominante sempre foi a do "colonizador português branco em detrimento dos feitos indígenas e dos negros". Nos períodos passados do Brasil, compreendidos como colonial, imperial e republicano, permaneceu uma postura discriminadora vinculada aos negros, por meio dos processos de escravidão, racismo e exclusão (PENA, s.d.).

Assim como Souza (2015) afirma em sua autoria, é sabido que não há a possibilidade de extinguir o sofrimento vivido pelos negros africanos no território brasileiro, bem como toda a crueldade praticada contra eles, mas é inegável a magnificente dose cultural que presentearam, proveniente de cada localidade da África de que vieram: costumes, cores, músicas, danças e tradições contribuíram significativamente para com a composição cultural da população brasileira, formando o que, hoje, é denominado como cultura afro-brasileira.

A questão que move essa pesquisa é: de que forma a inserção da Arte africana e afro-brasileira no contexto educacional pode cumprir a Lei n°10.639/03 e, por conseguinte, auxiliar na valorização de culturas discriminadas há tanto tempo?

O ambiente escolar possui sua importância destacada quando se refere a elaboração de uma comunidade íntegra, que almeje a autonomia dos povos pormenorizados, já que ela é capaz de estabelecer contato com concepções científicas, apontamentos culturais variados, além de atuar como um local democrático e igualitário (LIMA, 2006). Porém, para que isso se efetive, a escola não pode trabalhar de forma omissa em relação a história e cultura afro-brasileira, não ensinando ou simplesmente "fingindo ensinar", afinal a importância dessa vertente cultural não é restrita à data comemorativa de 20 de novembro[1]. Essa temática tem de pertencer ao dia-a-dia escolar, bem como se alfabetiza uma criança. Quando o assunto é recorrente, o indivíduo passa a vê-lo como algo indispensável, a fim de desestruturar uma mentalidade racista secular, abandonando a percepção etnocêntrica europeia.

Dentre os propósitos da Arte, podemos citá-la como sinônimo de expressão, de criatividade, de reflexão e interpretação da realidade, expondo, dessa forma, variadas visões de mundo (SILVA et al., s.d.).

Lopes e Arnaut (2005) afirmam que, em função da forma como as informações foram transpassadas e conduzidas,

a cultura africana se tornou sinônimo de algo estático cujo "pensamento é irracional, mítico ou fantástico, [enquanto que] militares, missionários e viajantes, sem instrução, tentavam explicar as culturas, migrações e intercâmbios". Em outras palavras, nota-se que muito do que fora difundido era oriundo de "relatos e observações, os quais permitiram a nítida identificação não somente de formas de convivência na África, mas também acerca do imaginário europeu" (LOPES; ARNAUT, 2005).

Em conformidade com Almeida e Barbosa (2014), quando é ministrado sobre a Civilização Egípcia, por exemplo, não é exposto a verdade de uma sociedade negra, onde "os negros, quando foram trazidos à força para as Américas, tinham conhecimentos que os europeus não dominavam, saberes que a Europa desconhecia", mas que foram apropriados pelos colonizadores. Sendo assim, os negros são podem ter sua história restringida apenas "ao povo que foi escravizado", pois a cultura africana, como um todo, foi componente e matriz do povo brasileiro que conhecemos hoje; fato que, assim, deve ser ressaltado pelos docentes.

Para tanto, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste artigo é baseada na pesquisa bibliográfica em textos científicos da literatura da área.

Esta pesquisa se inicia discutindo alguns pontos da Lei n°10.639/03 sancionada, como os vetos a ela impostos, externando seus objetivos e, ao mesmo tempo, relacionando-a com as leis educacionais já vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. No segundo capítulos, abordaremos as Artes africana e afro-brasileira numa perspectiva ampla, enfocando nas suas contribuições históricas para o Brasil que culminaram no que somos hoje. O terceiro e último capítulo, por sua vez, coloca em xeque a formação do docente para que ministre as aulas de Arte de forma satisfatória no que diz respeito a inclusão da Arte africana e afro-brasileira; os benefícios trazidos pela inserção de um assunto anteriormente desvalorizado no ambiente escolar para alunos do Ensino Fundamental I. Desse modo, espera-se contribuir para com a aproximação entre teoria e prática das Artes africanas e afro-brasileira, com foco, principalmente, na valorização dos povos pormenorizados e, portanto, no valer da Lei n°10.639/03.

Em conformidade com Almeida e Barbosa (2014), quando é ministrado sobre a Civilização Egípcia, por exemplo, não é exposto a verdade de uma sociedade negra, onde "os negros, quando foram trazidos à força para as Américas, tinham conhecimentos que os europeus não dominavam, saberes que a Europa desconhecia", mas que foram apropriados pelos colonizadores. Sendo assim, os negros são podem ter sua história restringida apenas "ao povo que foi escravizado", pois a cultura africana, como um todo, foi componente e matriz do povo brasileiro que conhecemos hoje; fato que, assim, deve ser ressaltado pelos docentes.

Para tanto, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste artigo é baseada na pesquisa bibliográfica em textos científicos da literatura da área.

Esta pesquisa se inicia discutindo alguns pontos da Lei n°10.639/03 sancionada, como os vetos a ela impostos, externando seus objetivos e, ao mesmo tempo, relacionando-a com as leis educacionais já vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. No segundo capítulos, abordaremos as Artes africana e afro-brasileira numa perspectiva ampla, enfocando nas suas contribuições históricas para o Brasil que culminaram no que somos hoje. O terceiro e último capítulo, por sua vez, coloca em xeque a formação do docente para que ministre as aulas de Arte de forma satisfatória no que diz respeito a inclusão da Arte africana e afro-brasileira; os benefícios trazidos pela inserção de um assunto anteriormente desvalorizado no ambiente escolar para alunos do Ensino Fundamental I. Desse modo, espera-se contribuir para com a aproximação entre teoria e prática das Artes africanas e afro-brasileira, com foco, principalmente, na valorização dos povos pormenorizados e, portanto, no valer da Lei n°10.639/03.

1. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A LEI N°10.639/03

Ao longo dos últimos trinta anos, ações que tem por objetivo promover a igualdade das relações étnico-raciais vêm sendo gradualmente implementadas no Brasil (AZEVEDO NETO, 2009). É notório que se precisou ter decorrido mais de cem anos da abolição da escravatura para que as autoridades políticas observassem que as mazelas sociais brasileiras, em sua maioria, recaem sobre sua população negra,

> a qual "está sujeita a todo tipo de exploração e abusos de caráter social, econômico e racial" (SILVA, 2002).

É preciso reconhecer, no que se refere à questão educacional, que desde a promulgação da Carta Magna Brasileira, em 1988, até a promulgação da Lei n°10.639/03, muito se fez em termos de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos da população negra brasileira ao acesso à escolarização. Reconhece-se, também, que há um longo caminho a ser percorrido para chegar à tão sonhada igualdade entre brancos e negros.

A possibilidade da sanção da Lei n°10.639/03, que visa a inclusão da matriz africana na educação, já era muito

(1) Dia Nacional da Consciência Negra; homenageia Zumbi, um africano que nasceu livre, mas foi escravizado aos seis anos de idade.

debatida na sociedade anos antes de ser, de fato, incorporada às leis brasileiras (SOUZA, 2015). Tal questão refletia e reflete até os dias atuais, os anseios de um grande segmento da população brasileira, inclusive professores, alunos, instituições de Direitos Humanos, projetos comunitários e diversos movimentos reivindicatórios da sociedade civil.

Como já mencionado no decorrer deste trabalho, a comunidade brasileira é oriunda da multiplicidade de povos, ou seja, é descendente de uma mescla de diversos povos e, por conseguinte, de diversas culturas e etnias. Contudo, no contexto histórico em que é disseminado, a ideia predominante sempre foi a do colonizador português branco em detrimento dos feitos indígenas e dos negros. Nos períodos passados do Brasil, permaneceu uma postura discriminatória vinculada aos negros, por meio dos processos de escravidão, racismo e exclusão.

Desse modo, os movimentos sociais permitiram à educação a exposição do racismo e discriminação, proveniente da visão etnocêntrica da cultura, da realidade de que existem distintas identidades, levando-nos a repensar a estrutura da escola (SILVA et al., s.d.). Nos dias de hoje, as datas de 13 de maio, referente ao Dia da Abolição da Escravatura (ressignificada como Dia Nacional de luta contra o Racismo) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), subsiste no calendário escolar.

Porém, a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Africana e Afro- brasileira dentro do ambiente escolar, é resultante de um árduo processo do movimento negro em contrapor-se, por exemplo, o mito da "democracia racial" como um dos pilares da sociabilidade brasileira (SILVA, 2002).

Assim, em 09 de janeiro de 2003, sancionou-se a Lei n° 10.639 como uma alteração da Lei n° 9.394/96, que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Essa lei mais atual passou a vigorar acrescida de artigos que definem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para as séries pertencentes ao Ensino Fundamental e Médio de todas as instituições de educação do país, sejam elas públicas ou privadas, além de incorporar ao calendário escolar, como anteriormente mencionado, a data de 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Portanto, a efetivação desta lei dentro dos colégios não assegura incumbência única aos professores, mas sim de todos os funcionários deste local, de todas as disciplinas, tendo a temática em questão implementada no cotidiano escolar, indo além de projetos em datas comemorativas (BRASIL, 2003). O estudo histórico e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros implementados nas instituições escolares, permite o recuperar do orgulho de ser negro, bem como, através da pedagogia, seja resgatado a autoestima e, ao menos, a diminuição do preconceito e da discriminação racial (AZEVEDO NETO, 2009).

Embora tenha sido uma fase histórica difícil, marcada por muito sofrimento e várias lutas de resistência empreendidas por eles, que deixou resquícios até os dias de hoje (de forma reduzida e menos cruel), o embate contra a discriminação e a favor da igualdade não é uma causa em vão, visto que os negros, apesar de toda aflição, têm conquistado respeito e dignidade, os quais, por muito tempo, foram rejeitados. Por meio desta lei, ainda que discretamente, é despertado um olhar sensível a uma visão preconceituosa que persiste em nossa "sociedade multicultural", aliada ao anseio de impedir que discentes se sintam exclusos ou desprezados, por isso, também, a necessidade de inclusão no rol de conteúdos e atividades curriculares dessa vertente (ALMEIDA; BARBOSA, 2014).

A Lei n° 10.639/03 expõe que, para sua aprovação, foram vetados alguns dispositivos acrescidos pelo projeto à Lei n° 9.294/96, por "contrariedade aos interesses públicos" (BRASIL, 2003).

Por entre os vetos, salienta-se o Art. 26-A §3°, que aponta a sistematização das temáticas curriculares na qual se afirma que "as disciplinas História do Brasil e Educação Artística (Arte), no Ensino Médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei". Em outras palavras, este regimento é contrário à constituição, já que o parágrafo transposto não contempla o interesse público na exigência de se observar, na fixação dos currículos, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades.

Ademais, o Art. 79-A também foi acometido por um veto: nele introduz "cursos de capacitação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria" (BRASIL, 2003).

Como concluiu Souza (2015), então:

> Verifica-se que a Lei n°9.394/96 não disciplina e nem tampouco faz menção em nenhum de seus artigos em cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria na Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranhas a seu objeto (art. 7, inciso II). (SOUZA, 2015)

À Lei n° 10.639/03 dois elementos são tidos como essenciais à educação que, através desta, pretende implantar no Brasil: conceito de sociedade pluriétnica e sociedade multicultural.

A concepção de uma sociedade pluriétnica relaciona-se, ainda que sucintamente, à formulação de sociedade multicultural, na medida em que, dela, "advém e estabelece laços tendo como referência as variadas etnias que favorecem para com a construção da identidade nacional" (SILVA et al., s.d.). É indispensável, ao se cogitar em uma educação incorporada à uma sociedade pluriétnica, viabilizar práticas sociais destinadas à convivência plena dos cidadãos, criar políticas de reparação para as etnias marginalizadas, estimular projetos de inclusão sócio educacional, valorizar o patrimônio histórico trazido por cada povo/etnia, procurar desenvolver resgate de sua cultura e memória, elucidar quem foram os antepassados e que feitos produziram, para que, assim, ajude a assimilar e se deparar no presente evidências que possam direcionar e intensificar ações que, de algum modo, conduzirão os indivíduos a querer aprimorar seu conhecimento e sua apreciação pela matriz africana e afro-brasileira e questionar sua temática, no caso, a afro-brasilidade nela contida.

Para uma maior compreensão de sociedade multicultural, necessita-se avaliar que, atualmente, em uma era globalizada, cabe à escola promover um currículo com práticas destinadas à diversidade. É primordial a viabilização de uma educação multicultural, que requer um melhoramento no sistema educacional no sentido de "criar iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial" (LIMA, 2006). Assim, trata-se de atuar juntamente à população num progressivo diálogo para desatar preconceitos presentes, viabilizar a igualdade de oportunidades e empregar medidas legais reais para valorização cultural daquelas pessoas marginalizadas.

2. ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A Arte Africana envolve um espectro diferenciado, segundo Salum (2005), desde as mostras em pinturas, esculturas e objetos ornamentais de uso permanente e cotidiano para comemorar os ancestrais, cultuar as forças naturais, invocar forças vitais, proporcionar boas colheitas, até objetos em geral que acompanham os ritos, as danças e as cerimônias religiosas em sua ampla gama de singularidades.

O maior fragmento dentro da literatura referente à esta produção estética, foi salientado, principalmente, sobre o caráter utilitário e religioso da mesma. Quase todos os autores são unânimes quando se trata de afirmar a expressão "a Arte não tem sentido nessas sociedades".

Concorda-se que a Arte é uma linguagem universal, capaz de desimpedir qualquer distância, além de transmitir uma mensagem a todos os indivíduos, seja qual for sua raça ou fé (ALMEIDA; BARBOSA, 2014). Ainda que uma imagem pode se mostrar sedutora por diversos motivos, muitas das obras de arte, de forma geral, possuem uma relação direta com fatores sociais, históricos e específicos referentes à sociedade da qual surgiram e se desenvolveram, não sendo, portanto, diretamente acessíveis àqueles que não compartilharam dos mesmos valores, costumes, feitos históricos, tornando a obra, assim, como algo que perdeu seu poder de comunicação com os demais. Como afirma Cunha (2006), "a obra de Arte perde todo o seu poder de comunicação quando é apresentada num quadro diferente daquele em que surgiu", ou seja, a linguagem inserida numa obra de Arte, pode se tornar indecifrável para aqueles que não possuem o conhecimento necessário ou, basicamente, que não possuem em comum com ela os mesmos elementos que permitem sua interpretação.

A partir dessa perspectiva, podemos destacar que a linguagem artística só pode ser classificada como "universal" quando se tem conhecimento acerca do contexto histórico e sócio cultural inter-relacionado com a obra em si.

A Arte, segundo Cunha (2006), possui um estado sempre "relacionado ao desenvolvimento das técnicas ou métodos artesanais e as formas econômicas, com relações sociais e as instituições que regem os veículos entre os membros de uma sociedade" e é por este motivo que "expressa a capacidade no trabalho de metais, madeiras, conchas, pedras, etc." (CUNHA, 2006). Baseado neste raciocínio, no âmbito artístico encontra-se todas as formas de representações das vivências coletivas.

Sob uma ótica generalizada, a Arte Africana é inspirada na natureza, mas não obedece a proporção das figuras. É uma Arte inseparável de seus objetivos religiosos e são dotados de uma incrível força de expressão (LOPES, 2009).

Alguns estudiosos consideravam ingênua, instintiva ou espontânea toda a Arte africana, que passou a despertar atenção pela primeira vez no final do século

XIX. Essas obras receberam estudos de diversos artistas, como Lautrec, Degas e Picasso, que permaneceram desconhecidos universalmente, mas que também estruturam as convenções artísticas africanas.

Cunha (2006) afirma que "os artistas africanos não receberam nenhuma instrução oriunda de instituições e/ou escolas de Arte; eles criaram suas próprias técnicas, diferentes das acadêmicas".

Em território brasileiro, os africanos se reformularam: recriaram sua cultura, reelaboraram meios de comunicação, dando prosseguimento aos seus valores ancestrais.

De acordo com o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, as maiores contribuições para com a cultura afro-brasileira permearam as vertentes da metalurgia, pecuária, mineração, culinária, tecelagem, cerâmica, arquitetura, música, língua, estratégias militares e religiosidade.

Logo, historicamente, sofremos grande influência africana sob os mais variados aspectos, como já anteriormente exposto. Assim, esse povo contribuiu significativamente, inclusive, em nossa Arte, hoje definida como sendo a Arte afro- brasileira. "Ainda que os negros tenham sido obrigados a se ocultarem a partir do momento em que chegaram ao Brasil, conseguiram preservar muito de seus valores, tendo essa cultura cada vez mais resgatada" (LOPES, 2009).

Assim como em outras áreas do conhecimento, a presença negra não é reconhecida, precisando, portanto, garantir sua visibilidade, principalmente na esfera educacional.

Nomes de grandes artistas como Mestre Valentim e Antônio Francisco de Lisboa (O Aleijadinho), são homens pertencentes à uma época em que a formação artística se dava de maneira coletiva e menos excludente nas corporações de ofício; são artistas consagrados em nossa Arte e que, sim, são resultantes da presença negra e mestiça (SILVA et al., s.d.).

Dentre a vasta gama de artistas que utilizam a temática africana para a elaboração de suas obras, podemos destacar Rubem Valentim e as representações seus emblemas geométricos em suas obras, Niobe Xandó e suas figuras geometrizadas, as esculturas de Agnaldo Manoel dos Santos, Gonçalo Ivo e suas pinturas, além das imagens com suas bocas costuradas de Rosana Paulino, das esculturas ritualísticas de Mestre Didi e das obras do artista Jorge dos Anjos.

A forte presença da Arte na vida social brasileira é também mensurada pela Arte popular: "essa designação apresenta controvérsias, já que pode atribuir à expressão artística mais popular um status de inferioridade" (LOPES, 2009). Independentemente da nomeação mais apropriada ao segmento da Arte que retrata uma outra face do Brasil e que está presente em todo o território nacional, ele tem como artistas negros e mestiços que necessitam ser valorizados e reconhecidos pelos currículos escolares; nomes como Heitor dos Prazeres, João Alves, Madalena Reinbolt etc., devem ser incluídos nessa reflexão. Muitos deles, por retratarem de temas oníricos ou próximos ao cotidiano, podem ter suas obras facilmente apreciada pelos estudantes.

"A Arte africana é, sobretudo, comunitária: mesmo o estilo se fixa ou se modifica no relacionamento da obra com o mercado consumidor, enquanto a Arte ocidental concede lugar ao individualismo" (SILVA et al., s.d.). O artista negro pôde canalizar suas aptidões criadoras no sentido comunitário da Arte religiosa do século VII à metade do século XIX. Como afirma Cunha (2006), é possível que estes, então, tenham se orientado preferencialmente à música, dança e esportes; expressões culturais que envolvem grande participação comunitária. "Acrescente-se a isto que os negros provém, sobretudo, de camadas marginalizadas, o que os torna, desde logo, menos aparelhados para competirem com o artista branco, cuja formação em grande medida individualista requeria avultadas despesas" (CUNHA, 2006).

Em contrapartida, o espaço das casas de culto era um ambiente favorável ao desenvolvimento do talento negro. Porém, a Arte ritual, ainda que não tenha sido acometida por uma solução de continuidade, limitou-se à feitura de objetos indispensáveis ao culto e ao rito. Assim, mesmo dentro dos limites das casas de culto, viu-se o negro limitado em sua capacidade criativa. (SALUM, 2005)

Em 1922, com a Semana da Arte Moderna, estrutura-se uma nova ideologia relacionada às expressões culturais, onde a temática é a ruptura estética com o academismo em todos os níveis; enfatiza-se uma volta as origens, valorizando um novo tipo de regionalismo que levasse às origens. Temas e motivos indígenas foram incorporados à nova estética. É, então, na década de trinta em que são retomados estudos africanistas no Brasil, passando a ter o negro como um elemento visto sob um ângulo de consciência antropológica-cultural, quando a ênfase é posta numa reabilitação sistemática da presença negra no Brasil.

> Nos anos de 1937 e 1938, Mário de Andrade, então no Departamento de Cultura e tendo já em perspectiva seu primitivismo estético ligado à cultura popular e ao nacionalismo, envia ao Norte e Nordeste duas missões folclóricas para a coleta de material: uma chefiada por Luís Saia, em 1938, e a outra por Guarniere em 1937. Dez anos depois se descobre os ceramistas primitivos do Nordeste, Vitalino (1909 – 1963), de Caruaru, Severino, de Tracunhaém, entre outros. São, portanto, esses estímulos científicos e culturais que servem de pano de fundo histórico-social, permitindo o reaparecimento de artistas e temas negros nas artes plásticas a partir das décadas de 30 e sobretudo de 40. (CUNHA, 2006)

Na Arte afro-brasileira são muitos os artistas brancos, outros mestiços e, relativamente, poucos negros. Podemos subdividi-los em quatro grupos: aqueles que só utilizam temas negros incidentemente; os que fazendo de modo sistemático e consciente; os artistas que se servem não apenas de temas como também de soluções plásticas negras espontâneas, e não raro, inconscientemente; finalmente os artistas rituais. Os três primeiros definiriam o termo afro-brasileiro em seu sentido lato e o último em seu sentido estrito. (SILVA et al., s.d.)

O ícone africano tem resistido a todas transformações aculturativas no Brasil, podendo comunicar-se, ainda com a força do idioma original, como nos trabalhos de Mário Proença, por exemplo, e uma grande maioria anônima,

em que o lado de reformulações individuais flui intacto o ícone negro, carregado de um idioma que extrapola o indivíduo e fala dos constantes valores de uma cultura. Como define Cunha (2006), o que ocorreu com a Arte afro-brasileira é o que acontece fatalmente com toda Arte: "é o produto de pressões históricas, escolhas, invenções e adaptações e, acrescentaríamos, de revolta".

3. ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS AULAS DE ARTE

Tendo como base o pressuposto de que as "condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e bidentidade dos descendentes de africanos" (BRASIL, 2004), ainda deve ser trilhado um extenso caminho quando nos referimos à consolidação da proposta de educação étnico-racial.

Considerando a realidade de muitas das instituições de ensino, sobretudo as públicas, são muitas as dificuldades que podem ser ressaltadas, como a falta de recursos didáticos que ajudem na sua proposta pedagógica, bem como a isenção de orientação e formação para com o uso dos materiais disponíveis. Frente a isso, a Arte africana e afro-brasileira é trazida como uma proposta de atividade pedagógica.

Segundo os PCNs, a Arte, por meio de seu estudo, auxilia a "conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas" (BRASIL, 2001). Sendo assim, essa área de conhecimento exerce um encargo imprescindível na formação de um indivíduo, bem como qualquer outra, dentro da esfera educacional e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, alega-se que:

> A partir do reconhecimento de outras manifestações culturais, o discente assimila a relatividade dos valores que estão inseridos nos modos de pensar e agir, viabilizando a construção de um campo para valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 2001)

Em outras palavras, o estudo da Arte africana é um meio de proporcionar ao discente o conhecimento histórico e cultural desse povo, atribuindo uma percepção e significância.

Como afirma Silva et. al. (s.d.), para o povo africano, a Arte é um mecanismo de representação dos usos e costumes de suas tribos, destacando a figura humana nas pinturas e esculturas, evidenciando a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos. As típicas máscaras africanas, por exemplo, "são criadas segundo das crenças e narrativas místicas, enfocando os ancestrais através das forças ou espíritos da natureza, como também são utilizadas para rituais e danças" (LOPES; ARNAUT, 2005). Assim, ao inserir esta temática no âmbito educacional, focará em um percurso afim de impedir conceitos homogeneizantes e redutores, permitindo aos educandos assimilarem a Arte como subsídio para a construção de novas concepções.

Dessa forma, é relevante utilizar a Arte africana como um recurso pedagógico, a fim de favorecer a eficácia de prática utilizada e também auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação se efetivaria por meio de exposições e recriações artística e cultural africana, dos objetos e das pinturas sob suas diversas modalidades, sejam elas corporais ou as que são realizadas em esculturas.

Baseado na afirmação de Salum (2005), onde alega que as artes plásticas africanas são desenvolvidas há séculos, há um esclarecimento perante as produções artísticas do continente africano, de modo a refletirem um campo amplo, evidenciando, igualmente, contextos históricos relacionados à política, à sociedade e a etnia, em si; esse tipo de Arte expõe toda a heterogeneidade daquele povo, revelando além de simples características da sociedade. Portanto, os elementos artísticos são variados, estando intimamente relacionados ao grupo pertencente, sendo cada um deles uma parcela da manifestação estética que é formada por palavras, gestos, músicas e danças, distinguindo-se da Arte de um grupo para outro. Pelo fato da Arte africana estar correlacionada com a religião, muitos dos objetos produzidos objetivavam terem sua utilização nos rituais religiosos, como era o caso das máscaras, como adverte Lopes e Arnaut (2005).

Da forma como mostra Salum (2004), acredita-se em um Deus como único criador e em uma série de outras divindades, responsáveis pela natureza; a vida é assimilada como uma situação contínua. Assim, supõe-se uma apreensão perante o futuro, e uma incumbência dos que fazem o presente para conseguir assegurar as gerações futuras. Através das pinturas, esculturas de madeiras, máscaras e danças, os povos africanos externavam um relevante respeito para conseguir assegurar as gerações futuras.

Sob uma perspectiva mais ampla, podemos afirmar que esses povos atribuíam grande relevância às coisas, pois acreditavam que absolutamente tudo fazia parte de um único ciclo, essencial à vida. As forças humanas estabelecem relações com as forças naturais e sobrenaturais; podemos observar isso pelo fato de muitas artes africanas estarem associadas à manifestações e expressões religiosas (SALUM, 2004).

O candomblé é um culto religioso formado por orixás, ou seja, seres sobrenaturais, oriundos do continente africano e adotados por muitas pessoas, inclusive incorporado à cultura afro-brasileira. Os africanos, assim, apresentam uma riqueza de ideias, materiais e práticas culturais, filosóficas e

religiosas. A Arte afro- brasileira é o conjunto de manifestações culturais que incorporou alguns elementos da cultura africana desde o período de Brasil colônia até atualmente.

Por isso, a busca de um censo crítico em relação às produções de artes plásticas de povos oriundos da África é um método significativo de renovação didático-metodológica. O ato de incluir esta temática no currículo e ambiente escolar, possibilita o fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira, e quando resgatamos as manifestações artísticas culturais, enfatizando a Arte, trazendo à tona seus materiais artísticos que estão voltados para esculturas, pinturas, fotografias, arte em tecidos etc., sobretudo danças e músicas como samba, maracatu, lambada e maxixe, possibilitamos a transformação da atmosfera escolar, de modo a torná-la interessante, instigante em relação ao "diferente", prazeroso e, principalmente, o reconhecimento dessas culturas como ingredientes da cultura brasileira, também.

Como anteriormente descrito e de acordo comum com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Arte viabiliza o "desenvolvimento do pensamento artístico, ajuda o educando a atribuir uma coerência ao mundo em que pertence e as experiências pessoais, além de ampliar seu senso de imaginação, sensibilidade, percepção e capacidade reflexiva do mesmo" (BRASIL, 2001).

Relacionado a isso, é extremamente relevante que os professores ofereçam esse conteúdo de modo que os discentes o incorporem, desconstruindo todo um pré-conceito anteriormente já estabelecido acerca de diferentes culturas por meio do ensino da Arte. A educação, portanto, exerce um papel preponderante no que diz respeito a transmitir, desconstruir e reconstruir os conceitos agregados na história de nosso país. Da mesma forma, os PCNs de Arte também afirmam que "a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (BRASIL, 2001).

Todavia, em grande parte das instituições públicas de ensino, há uma resistência quando se deseja abordar esta temática e, quando desenvolvida em sala de aula, é transmitida de modo descompromissado e depreciativo, necessitando a exigência de que a prática docente ofereça aos alunos um real e completo conhecimento histórico e cultural do povo africano e afro-brasileiro.

No caso da inclusão das concepções históricas e culturais africanas e afro- brasileira, por ser uma questão raramente abordada em sala, fugindo dos assuntos cotidianos, os discentes podem despertar maior interesse, sobretudo quando se propõe projetos onde eles são os agentes: eles pesquisam, eles refletem, eles questionam e constroem suas próprias conclusões. Ademais, o objetivo proposto no desenvolvimento destes projetos, circundam a despertar a influência dos negros na cultura brasileira, uma vez que tal fato permanece até os dias atuais, seja por meio dos hábitos alimentares, costumes religiosos, danças, instrumentos musicais, objetos artesanais que fazem parte do nosso folclore e de toda a arte popular brasileira.

Portanto, as atividades criadas podem ser desenvolvidas de modo a estimular discussões e atividades práticas, fazendo com que os educandos manifestem peculiaridades, como criatividade, criticidade e capacidade reflexiva.

Por fim, os projetos realizados podem ser concluídos de forma em que a escola ofereça subsídios para que a comunidade escolar tenha acesso a uma outra forma de conhecer África e o Brasil afrodescendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sanção da Lei n° 10.639/03 foi um marco de suma importância na história da legislação educacional brasileira, uma vez que a população de origem africana, no Brasil, representa um dos maiores segmentos populacional. Em contrapartida, a mera sanção da referida Lei não assegura que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam tratados de maneira significativa junto aos discentes. O objetivo da lei e, como deveria ser também, dos professores, por meio do estudo e reconhecimento dessas culturas, é propiciado aos alunos que reconheçam suas origens, de modo a admirá-la e reconhecê-la, tendo uma autoimagem positiva, abandonando essas temáticas apenas em datas comemorativas. A Lei brasileira implementada na constituição, obrigando o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um grande avanço no quesito de igualdade de direitos e reconhecimento deste povo, porém é insuficiente, já que não dispõe de preparo necessário aos docentes.

Por conta da escassez de recursos teórico-metodológicos, o preconceito, a falta de incentivo e o desinteresse em relação ao tema, muitos profissionais da área da educação, e também editoras, tornam o assunto como algo exclusivamente para poucos interessados, distanciando cada vez mais a realidade encontrada nas escolas daquela que seria ideal.

Sob esta ótica, profissionais da educação, sobretudo os professores, necessitam se conscientizar de sua função social, direcionando o ensino para a diversidade e aceitação. Assim, discorreu-se a inclusão da História e Cultura Brasileira e Africana por meio das aulas de Arte, como uma alternativa pedagógica interessante, prazerosa de ser executada em todas suas etapas e eficaz no que diz respeito ao reconhecimento das benfeitorias africanas para com nossa cultura, história e costumes.

Do mesmo modo em que a África foi um continente explorado, colonizado e subjugado, o corpo e direitos dos negros foi e ainda é agredido, simbolicamente ou de fato. Por conta disso, a educação e, por conseguinte, os professores, têm de articular projetos desenvolvedores da capacidade crítica dos alunos, que objetivem exterminar qualquer estereótipo inferiorizante que consiste na "[produção] à rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados" (SILVA, 2002). Portanto, o trabalho a ser desenvolvido vai além do reconhecimento dessas culturas: deve-se trabalhar para que seja rejeitado definitivamente a visão imposta por um dominador, seja eurocêntrico ou o capital de qualquer época, que insiste em manter que a cultura do outro é primitiva e inferior.

A escola é detentora de um compromisso fundamental de elaborar ações educativas, no seu cotidiano, de combater o racismo e qualquer forma de discriminação, fortalecendo o direito à igualdade entre as pessoas de qualquer etnia.

Através da Arte, a escola oferece subsídios para que a comunidade escolar tenha acesso a uma outra forma de ver e conhecer a África e o Brasil afrodescendente. Nesse contexto, são diversos os métodos de desenvolver um trabalho significativo voltado para a temática, necessitando, primeiramente, da vontade do docente de inserir tal conteúdo em suas aulas. No âmbito artístico, as manifestações de origem africanas contribuíram significativamente nas artes plásticas, danças e literaturas. Reforça-se, assim, a ideia de que a diversidade cultural é um conteúdo a ser estimulado nas instituições de ensino como caminho para evitar conceitos homogeneizantes e redutores que terminam por qualificar a cultura africana como excêntrica, enxergando a Arte como subsídio para a construção de novos conceitos.

Portanto, consideramos a utilização da Arte como uma proposta de metodologia relevante, já que a mesma é capaz de abordar todo o conteúdo necessário de modo prazeroso e satisfatório por parte dos alunos, envolvendo-os de uma forma que cada um possa aprender pelo prazer e não por uma simples obrigação. Aos docentes, necessita-se que busque uma maior atualização referente as legislações em vigência e um melhor mecanismo de abordá-las em sala de aula pois, no âmbito educacional, tudo está submetido à força de vontade, à capacidade de buscar novos caminhos a serem seguidos e, portanto, novas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Maria Bersani Sardenberg de; BARBOSA, Diana Carla de Souza. **A cultura afro-brasileira e africana em evidência na aula de Arte: valorização versus adversidades**. Espírito Santo: UFES, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/viewFile/9524/6525>. Acesso em 18 mar. 2019.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. **A Lei n° 10.639: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática**. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/>. Acesso em 19 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto de Lei n°10.639**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

CUNHA, Glads Silva da. **Da lei à realidade: a Arte afro-brasileira na sala de aula**. Criciúma: UNESC, 2006. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002B78.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.). **Escola plural - A diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA, 2006.

LOPES, Ana Maria; ARNAUT, Luiz. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e Cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha ed. Tele e texto, 2009. 224 p.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Composição étnica do Brasil**. S.d. IN: Brasil Escola. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/composicao-etnica- brasileira.htm>. Acesso em 22 mar. 2019.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. **África: culturas e sociedades**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP), 2005. Disponível em: <http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html>. Acesso em 20 mar. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **Ideologia do Embranquecimento**. IN: As Ideias Racistas, os Negros e a Educação. Série Pensamento Negro em Educação. 2. ed. Florianópolis: Atilènde, 2002. p. 15-22.

SILVA, P. C.; ALCÂNTARA, A. S.; LIMA, D. M.; NEPOMUCENO, C. M. **Arte africana e afrobrasilera:**

uma perspectiva metodológica para a aplicação da Lei 10.639/03 nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Paraíba: UEPB, s.d. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or al_idinscrito_1811_8c9ba1c094f2c60abc2964937f289e24.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.

SOUZA, Ana Cristina Azevedo de. **O ensino da Arte africana e afro-brasileira: a obra e a prática artística de Jorge dos Anjos**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9LGFB/anacristina_tcc_revbella.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 mar. 2019.

Um currículo para infância organização de tempo e espaço na educação infantil

Luciana Pereira da Cruz Gonçalves

RESUMO

Este ensaio tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre o seguinte tema: "Um currículo para infância: Organização de Tempo e Espaço na Educação Infantil" torna-se um desafio de pesquisa, pois os educadores encontram dificuldades em planejar suas práticas pedagógicas, desta forma muitos questionamentos nortearam a pesquisa, tais como: o que, como, para que e para quem planejar dentro de um movimento que respeita o currículo da infância em sua totalidade. Isso apresenta um novo desafio para as unidades educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças, lembrando que este é um processo contínuo para a criança inserida na educação infantil e segue pelo ensino fundamental. Sendo uma resposta inicial a esse nosso cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido, enfrentar esse desafio é contribuir na educação da infância. O trabalho coletivo da unidade educacional pressupõe no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. Portanto, a organização dos tempos, espaços e materiais e proposição de vivências, têm a necessidade e a importância do brincar, a interação de saberes diferentes, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. A criança não pode deixar de brincar, ao contrário, precisa continuar a ser compreendida em sua integralidade e com oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo. Infância. Espaço e Brincar.

INTRODUÇÃO

Para distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas uma das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas tocam em aspectos que muitas vezes são comuns, é reconhecer que a criança deve estar no centro das prioridades da instituição de Educação Infantil. Assim, podemos focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados.

Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria, que constituem objetivos presentes na maioria dos projetos políticos pedagógicos das unidades educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil. Com tudo isso, a escuta de bebês e crianças traz qualidade à prática educativa, à medida que aproxima e integra educadoras, educadores, bebês e crianças, vida e educação. Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta garantida na construção de novas e significativas aprendizagens.

Quando são ofertadas as experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças refletem concepções de educação e cuidados presentes nas Unidades Educacionais. Os ambientes traduzem a compreensão que se tem da infância, do papel da educação e da educadora e do educador revelada nas experiências e nas relações que se dão num ambiente de liberdade e de respeito às potencialidades infantis.

Enquanto o ambiente é revelador do currículo, a prática educativa apoia os valores desse currículo à medida que considera os ritmos dos bebês e crianças nos arranjos dos espaços e ambientes, bem como o tempo de seu uso e desfrute, de acordo com suas potencialidades e desejos.

> Organiza-se o espaço de modo que seja sempre seguro, limpo, acessível a todos e motivador, de maneira a propiciar um ambiente acolhedor e de bem-estar apropriado para o movimento e que garanta a mobilidade interna e externa. (INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PAULISTANA, 2016, p.50)

A partir dessa concepção de aprendizagem, os educadores procuram garantir no cotidiano, vários momentos de encontro entre as crianças, inclusive entre crianças de diferentes idades, oportunizando vivenciar diversas situações, o exercício da autonomia, da escolha, da pesquisa, enfim, de construção das culturas infantis.

Ressalto ainda, a importância da formação dos educadores e é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se uma sua especificidade e proporcionando – lhes as condições necessárias de desenvolvimento do seu trabalho. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador.

E porque os educadores encontram dificuldade para planejar uma ação pedagógica? Tais questionamentos possibilitaram a pensar na prioridade e responsabilidade dos educadores e educadoras além de estarem presentes nos momentos de interações, organizações dos tempos, espaços dos bebês e crianças, mas também possibilitando espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, gerando participação significativa.

> A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história e pertence a uma classe social. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade e conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). KRAMER (2009, p.71).

A ideia é demonstrar que essa criança não tenha só o direito da vaga no cei e ou na pré-escola, mas sim uma possibilidade de qualidade, ter orientações curriculares, ter uma proposta pedagógica é uma maneira de garantir um certo padrão de qualidade, mas que, infelizmente é ainda pouco estudado na literatura brasileira sobre educação infantil e pouco explorada nos contextos de formação de professores: o planejamento.

A qualidade na educação infantil só pode ser buscada quando uma análise minuciosa do contexto serve de base para a constituição de propostas curriculares. O currículo pode ser entendido como campo de interação entre práticas e ideias, ensinar não é uma atividade meramente instrumental que coloca em prática um projeto curricular com objetivos e conteúdos previamente estabelecidos. O currículo, então, só existe quando sai do papel e acontece. Esse acontecimento gera uma cadeia de aprendizagens que vai muito além dos "objetivos programáticos''.

O pesquisador precisa observar o cotidiano na escola, entendendo o contexto educativo como um processo, de forma a visualizar o entrelaçamento das várias instâncias que compõem o ambiente da instituição de educação infantil: espaço, tempo, participantes das atividades, modalidades de argumentos de participantes.

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.

Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

> Organizar o cotidiano das crianças de Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranqüilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Pensando na perspectiva das autoras, segue abaixo alguns exemplos de espaços que proporcionam momentos diferenciados contribuindo para uma aprendizagem repleta de significados para bebês as crianças:

O planejamento deve ser pensado, então, nessa perspectiva: permitir ao professor a visualização de uma trajetória possível a ser seguida, sem, no entanto, precisar estar preso a ela. É como se ele traçasse um caminho em um mapa, ciente que as próprias contingências do caminhar podem fazer com que seja necessário mudar a rota.

Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer: um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração dos materiais disponíveis no espaço: da montagem de um robô à produção de uma história contada com fantoches ou com objetos, que pode ser filmada e apresentada para outras turmas, além de registrada de forma escrita. O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador, sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e

meninas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Enfim, o brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência.

Por isso, brincar não é perda de tempo em nenhuma circunstância. Ao contrário, é linguagem de aprendizado típica de uma idade e, por isso, essencial e necessária ao desenvolvimento humano.











Fotos tiradas no CEI Espaço Vida Criativa I









Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança. (CURRICULO INTEGRADOR, 2015, p.59)

CONCLUSÃO

A importância de se pensar em um currículo para infância voltado na organização do tempo e do espaço na educação infantil faz toda diferença no cotidiano das instituições educacionais e na aprendizagem das crianças e bebês.

Os pequenos aprendem e interagem por meio das brincadeiras, os espaços planejados devem ter uma intencionalidade de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens.

O cotidiano na educação infantil proporciona ambientes que as crianças aprendem a socializar e a conquistar autonomia, visando desenvolver a criatividade, a criticidade, a imaginação, a liberdade e a superação de desafios, e para isso, é fundamental que as crianças sejam envolvidas no planejamento das atividades, neste processo aprendem noções de tempo e de espaço compreendendo a organização da rotina sentindo-se mais seguras e acolhidas.

Também não podemos deixar de citar que os bebês e crianças precisam ter como direito assegurado uma escola publica de qualidade, e para isso, precisamos compreender que todas as pessoas que trabalham direta e indiretamente na unidade educacional são educadores, portanto precisam participar ativamente desse processo, contribuindo para que os espaços sejam realmente acolhedores, primando sempre pelo respeito, pela diversidade, pelo ser humano e por uma escola democrática que atenda a todos e que seja de todos.

Essa forma de trabalhar, tão valorizada na bibliografia da educação infantil, é um grande desafio para o professor, pois não basta ter a intenção, é preciso saber como fazer isso. Vale dizer ainda, em relação ao protagonismo das crianças, que elas de um modo geral aproveitaram intensamente todas as oportunidades que tinham de brincar, dialogar e aprender. Percebe-se que as crianças e bebês têm uma alegria de estar na escola, o que certamente reflete o comprometimento dos profissionais.

O (a) educador (a) da Infância deve ter um papel fundamental como "observador", que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam ainda mais culturas infantis.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. **Currículo integrador da infância paulistana**, SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**, SME-DOT, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3ª Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 157-176, p. 195-210.

OSTETTO, Luciana. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Disponível em: http://www.drbassessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf. Acesso em 01/março/2018.

SÃO PAULO. **Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza, 2001, p.67.

Pedagogia com a infância. Currículo na Educação Infantil. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=wQg64RQiho. Acesso em 01/março/2018.

A importância dos contos de fadas na Educação Infantil

Cícera Aparecida das Flôres

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que investiga a relação entre o discurso narrativo oral e a construção do discurso escrito, pelo acompanhamento longitudinal de dois grupos de 15 alunos cada, da Infantil I e Infantil II do Ensino de Educação Infantil, sendo que é desenvolvido um trabalho de intervenção formativa com um desses grupos. Seu objetivo principal é analisar o processo de textualização do gênero narrativo sob dois ângulos: o do produto texto e o da interferência da escola neste processo, para o que é utilizada a teoria interacionista sócio discursiva (Bronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 1999; Vygotski, 1988).

PALAVRAS-CHAVES: Narrativas orais e escritas. Desenvolvimento da linguagem escrita. Intervenções formativas. Transposição didática. Interacionismo sócio discursivo.

ABSTRACT

This work presents partial results of an investigation concerning the relationship between oral narrative discourse and the construction of written discourse in child development. Two groups of 15 children are observed longitudinally throughout their First to Segund year of elementary schooling (Ensino de Educação Infantil, in Brazil). In one of the school classes our research team develops a work of educational intervention. The focus of the investigation is to analyze the textualization process in the development of narrative genres under two perspectives: from the point of view of the text as a product, and from the point of view of the school's interference in the process. The theoretical framework assumed is that of the socio-discursive interactionism (Bronckart, 1997; Schneuwly & Dolz, 1999; Vygotsky, 1988). Key words: written and oral narratives; written language development; formative intervention; didactic transposition; socio-discursive interactionism Bronckart, 1997; Schneuwly & Dolz, 1999; Vygotsky, 1988).

KEYWORDS: Imaginary. Movie. Aesthetic. Postmodern.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA PESQUISA

O projeto "A importância dos contos de fadas na Educação Infantil" representa, sob a forma de um envolvimento com a realidade escolar, a continuidade de pesquisas em torno de questões sobre desenvolvimento da linguagem da criança na fase de pré letramento, com ênfase em narrativas orais. Nesse sentido, objetiva aproximar as pesquisas pensadas sob o prisma de aquisição e desenvolvimento da linguagem do contexto escolar, transpondo-as para uma reflexão pedagógica, a partir do acompanhamento longitudinal de dois grupos de alunos, do Infantil I a Infantil II. Em um dos grupos é desenvolvido o trabalho de intervenções formativas; o outro é o grupo controle. A escola onde se desenvolve a pesquisa é municipal, na periferia de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, e a maioria dos alunos que a frequenta é de classes menos favorecidas, no máximo, de classe média baixa. Trata-se de uma escola pequena, em que funciona em período integral. O principal objetivo do projeto é analisar o processo de textualização da narrativa sob dois ângulos: o do produto texto e o da interferência da escola no processo de apropriação do escrito pela criança. Este projeto encontra-se em sua fase inicial, uma vez que começou em agosto de 2018. É preciso referir também que o projeto foi concebido sem que a escola onde seria desenvolvido estivesse escolhida. Essa tarefa não foi fácil, em parte pela falta de interesse das escolas em desenvolver projetos de parceria, mas, sobretudo, pela falta de estímulo do professor da turma escolhida, uma vez que a maioria parece não medir os benefícios que possa vir a ter com a quebra de seu paradigma docente. Finalmente, quando se chegou a uma escola receptiva, foi bastante difícil convencer o professor da turma. Escolhida para a intervenção pedagógica. Seu principal argumento - "as crianças são um problema" - era justificado pelo de fato de os alunos serem turbulentos. As idades oscilavam entre (quatro a seis anos), de forma que vislumbrava ser impossível realizar um trabalho com eles. Nesse ínterim, o papel do pesquisador ia se desenvolvendo: observação da turma, envolvimento de seus mestrandos, entrevista individualizada com as crianças, recolhimento dos poucos textos por elas escritos durante o ano de 2018. Era agosto, o ano ameaçava findar, quando...

PARADOXOS DO PESQUISADOR

Procurou-se discutir com as docentes envolvidas princípios do interacionemos sociodiscursivo, de concepções de linguagem que estão por trás do trabalho com a língua materna e perspectivas de realização de um trabalho centrado na produção oral do aluno. Nesse sentido, foram analisadas também as dificuldades que os poucos textos das crianças deixaram entrever, mas a professora persistiu na alegação de dificuldades pessoais para dar início a um trabalho diferenciado. No papel de observadora participante, pude constatar que as interações da professora com a turma eram evidenciadas pelo tom de voz muito elevado da docente e pela proposta de trabalhos sempre individuais e absolutamente previsíveis. Ainda que transparecesse afetividade nas relações, a docente não permitia que as crianças fossem interlocutoras do processo pedagógico. Eram absolutamente passivas, expostas a longos trabalhos de cópias. O trabalho com língua materna focalizava sobretudo aspectos gramaticais e ortográficos, desvinculados do contexto de produção. Eram feitas leituras compreensivas de textos curtos, muitas vezes copiados do quadro, e sempre seguidos por questionário com perguntas de respostas fechadas e previsíveis realizadas através de folhas individuais de exercícios de ligação ao objeto destacado. Quando perguntadas sobre o que escreviam, mesmo nas entrevistas individuais, as crianças respondiam, invariavelmente "TEXTOS", sem conseguir explicitar finalidade:

> P: Hmmm!
>
> S: Me conta uma coisa, você gosta de fazer?
>
> P: Gosto de desenhar
>
> S: Ah, é?
>
> S: isso é muito legal. O que você gosta de escrever?
>
> P: O que eu escrevo?
>
> S: O que é que você gosta mais?
>
> P: Fazer texto.
>
> S: Que tipo de texto que você faz?
>
> P: Sobre os bichos, essas coisas, sobre, como vou dizer?...
>
> (P: Pedro – 6 anos)

Por menos dogmático que pareça, conversa com a supervisora educacional da escola em conjunto com a professora indicou a única saída. Cabia-me sair do papel de observadora e encarar o de docente, com o objetivo de demonstrar que, mesmo crianças tidas como difíceis, são capazes.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Foi escolhido como tipo de discurso constitutivo das atividades de linguagem a que nos dedicaríamos a narração. Um dos aspectos envolvidos diz respeito a como se estruturam as narrativas, o que significa ter em mente um esquema narrativo, como apresentado por Adam

(1985) e Labov (2001). Esse último conceitua narrativa mínima como aquela que tem uma complicação e uma resolução. A análise dos textos anteriormente produzidos pela turma apontou que, mesmo sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo - "um passeio inesquecível", faltava a todos a característica mais marcante da ação complicadora. Também grande parte das narrativas orais produzidas durante as entrevistas faz um relato de ações, sem uma ação complicadora, como é possível depreender pela transcrição a seguir de entrevista realizada com uma das crianças:

> Sueli: E aí então me conta uma historinha que você lembra.
>
> Ana: Essa porta aí é meia maluca... deixa eu me lembrar ah a do Patinho Feio é a única que eu me lembro.
>
> Su: Então me conta.
>
> 1. Ana: Ah! É a do Puff que eu me lembro, a do Patinho Feio não é tão boa assim. Ah, o Puff no livrinho dizia que ele era um ursinho que era muito feliz, que ele pulava de um lado pro outro com seus amigos que era o tigrão, o Porco, se eu não me engano é o Coelho e eu não sei os outros que tem. Ah! Que ele era muito feliz, que ele pulava, no anoitecer ele ia para casa, ele tomava banho, fazia seu dever (es) de casa, e no outro dia, ele alevantava de manhã, tomava banho, se arrumava e ia para o colégio e aí depois que ele chegava do colégio ele ia brincar de novo e aí depois de noite ele ... só me lembro essa parte (Ana –5 anos)

Planejei, em conjunto com a professora, uma proposta de trabalho com gêneros textuais em sequências didáticas, com base em Schneuwly e Dolz (1996, 1999), Schneuwly (2002), Bronckardt (1999), Cordeiro et al. (2004) e Machado (2000). O ponto a ser afirmado foi a hipótese de que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes" (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 6). Foram, então, consideradas as regularidades do uso desse gênero em diferentes atividades de linguagem, sob um triplo ponto de vista: (a) dos conteúdos e conhecimentos veiculados pelo texto; (b) das estruturas comunicativas comuns aos textos vistos como pertencentes ao gênero escolhido; (c) das configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7). O gênero escolhido foi o de contos de fadas, pelo interesse que as crianças, na entrevista, revelaram ter na leitura de títulos desse gênero. Partiu-se, então, para a organização da sequência didática que orientou a intervenção pedagógica feita. Inicialmente, caracterizou-se o gênero de referência, para estudar como transformá-lo em objeto de aprendizagem. Fica sempre marcante a necessidade de ultrapassar o que Schneuwly (2002, p. 238-239) caracteriza como gênero escolar, marcado pelo fato de pertencer, simultaneamente, a dois lugares sociais, o da situação de referência que tenta reproduzir o tema proposto e o da situação escolar da escrita,

> Definida notadamente pelo fato de que o aluno deve escrever para mostrar que ele sabe escrever e por aprender a escrever, de que escreve a mesma coisa e, ao mesmo tempo, que numerosos outros de seus condiscípulos, de que ele sabe que seu texto corresponde a uma ficção de situação à qual ele pode se identificar mais ou menos", sem que se efetive uma troca

Sem que se efetive uma troca comunicacional. Para tal fim, procurou-se, inicialmente, refletir sobre a "escolarização" do gênero de referência O gênero "conto de fadas" é considerado um gênero simples (Canvat, 2003, p. 173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, por se tratar de um gênero fortemente restringido por fórmulas predeterminadas pela tradição. O uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de seus personagens representam as suas características (Bruxa Onilda). As palavras formam uma imagem visual, principalmente na descrição de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto, o uso de talismãs e a força do destino são também constantes neste gênero (Jolles, 1993). Os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais do personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final. As personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica. São, na maioria, jovens em idade de casar. As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem. O tempo e o espaço são indeterminados, por isso, são comuns expressões genéricas do tipo: "era uma vez", "há muito tempo", "num certo dia" e "num lugar distante". (Zilberman, 1982) observe-se que se optou pelo uso de contos de fadas ditos renovados, em lugar dos tradicionais, para permitir uma melhor inserção do mágico na realidade atual. A sequência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em sete oficinas, a partir de uma ordem determinada para dar conta da dificuldade que se pretendeu vencer (a ausência de complicação no texto narrativo). Foi explicado aos alunos que eles teriam "oficinas de ESCREVER" por dois meses. Nelas estudariam os contos de fada, sendo desenvolvidas atividades para que refletissem sobre suas características e pudessem produzir eles mesmos contos de fadas, com acontecimentos mágicos. O primeiro texto produzido por

eles não teve orientação específica, a não ser que deveriam apresentar um personagem inventado que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível verificar que a maioria mostrou conhecimento sobre a magia como componente básico dos contos de fada, mas, em grande parte não foi possível caracterizar a mudança de uma situação inicial, que se dá, sobretudo, por uma ação complicadora. Nas produções finais, foi possível checar a reversão desta análise inicial.

AS OFICINAS:

Oficina 1 – O que é um conto de fadas? Apresentação da personagem que acompanhará o trabalho, a partir da distribuição do livro As memórias da Bruxa Onilda (Larreuta e Capdevilla, 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; os personagens típicos, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos dos personagens; os momentos de apresentação dos personagens e suas dificuldades na situação inicial; a presença de uma complicação que atua sobre a situação inicial, a interferência do elemento mágico para resolução deste problema; o final feliz. Escolha pelas crianças de um personagem para os seus contos de fada, que os acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição deste personagem e apresentação à classe. Distribuição da história: No zoológico, com novas aventuras da Bruxa Onilda, para leitura em casa e escrita de um conto semelhante com seu personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas A partir do sorteio de um dos personagens inventados, composição coletiva de uma narrativa em que a Mulher Gata se encontra com a Bruxa Onilda, mediante proposta oral de segmentos, seguida de escrita no quadro. O objetivo da Oficina foi cumprido, uma vez que as crianças entenderam o que é escrever um conto de fadas (presença do mágico) e sua característica de complexidade (vários acontecimentos) e a obrigatoriedade de conflito (marca do enredo). Observação: nesta oficina, evidenciaram-se problemas de ortografia, de diferentes ordens, o que exigiu um trabalho paralelo sobre a questão. De pronto, foi tratado o problema da grafia m antes de p e b, tendo ficado evidente que essa regra era sabida pelas crianças, mas não havia sido apropriada. Cada criança foi convidada a escrever uma palavra com essa dificuldade no quadro. As palavras não podiam ser iguais, o que trouxe dificuldades para os últimos, mas mostrou um vocabulário ampliado, pelo uso de "emborrachado", "bombachudo", por exemplo. Como se trata de problema muito grave para a maior parte da turma, desenvolve-se, atualmente, oficina específica, sob forma de laboratório, em horário especial.

Oficina 3 – Um conto de fadas apresenta vários acontecimentos (modificação da situação inicial e ações que respondem à nova situação) Análise da história A guerra, sob o ponto de vista de seu enredo. Escrita no quadro dos "grandes acontecimentos". Em grupos de quatro, elaboração de uma história coletiva com grandes acontecimentos, que envolvam o personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticos, que determinaram a separação dos grupos) e a Bruxa Onilda. Leitura e avaliação dessas histórias realizadas pelo conjunto da turma, a partir do critério de apresentarem vários acontecimentos, terem um enredo, um conflito. A leitura foi feita por mim, para que não houvesse interferência de quem lia o texto e a consequente relação texto=aluno. Li com ênfase os textos, sempre perguntando: Há vários acontecimentos? A história monta um enredo? Observação: foi possível detectar que todos os textos cumpriram esses quesitos.

Oficina 4 – É preciso reescrever o texto para que ele se aperfeiçoe Introdução do procedimento de reescrita dos textos. Foi escolhido, aleatoriamente, um dos textos de cada grupo já analisado tematicamente na aula anterior, que foi copiado tal e qual em folha especial. Cada aluno leu individualmente o texto recebido e assinalou o que imaginava ser um erro, escrevendo a forma certa ao lado. Após, em conjunto, foram assinalados os erros, devendo reescrevê-lo corretamente no quadro quem o descobrisse. Vencidos os problemas ortográficos (letra maiúscula e trocas), passou-se a outros questionamentos. Nenhuma criança apontou problemas de pontuação (blocos de oração estavam presentes em todos os textos), mas foram capazes de identificar os casos de discurso direto e corrigiram essas marcas. Mesmo a necessidade de ponto de interrogação não foi percebida e teve que ser assinalada por mim, a partir de dramatização de leitura. Resolvi deixar de lado os problemas dos blocos de oração, por entender que mereciam um estudo à parte, uma vez que nenhum leitor se ocupou disso. Observação: a sequência didática atualmente em desenvolvimento na turma tem como um dos objetivos ultrapassar a questão dos blocos de oração, tendo sido escolhido o gênero 'peça de teatro infantil'.

PRIMEIROS RESULTADOS

A avaliação das produções finais dos alunos demonstra que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero de escolha foi atingido. Apresenta-se, a seguir, uma análise preliminar dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1999). Essa análise preliminar tratou do que chama de "infraestrutura geral", ou seja, o nível mais profundo do texto, de acordo com o gênero de texto escolhido, a pertinência do conteúdo temático desenvolvido no texto e as seqüências que o organizam. Foram investigadas as seguintes características (apresentadas junto ao percentual de ocorrências):

Léxico típico: Marcas temporais indefinidas (era uma vez, um dia.…): 70,6% Nome de personagem como representativo de suas características (Bruxa Onilda, fada xx,): 100% Nomes que remetam diretamente ao conto de fadas (castelo, vassoura de bruxa): 88,2% Situações típicas: Presença de encantamento, magia: 100% Interferência do elemento mágico no cotidiano: 70,6% **Personagens típicos (excluindo-se a Bruxa, presente na proposta do texto)**

Outros personagens mágicos (Vampiro, outras bruxas, Frankenstein, Homem Aranha, ...): 41,2% Antagonistas: 47,1% Protagonistas: 100% Sequência narrativa (Adam, 1985) Situação inicial • Momento: 88,2% (um dia, era uma vez, no dia das bruxas...) • Lugar: 65% (castelo, praia, rua, floresta, casa da bruxa...) • Personagens: 100% (de 2 a 6 personagens) • Dificuldades do personagem= 65%

Complicação • Evento modificador da situação inicial: 100% • Metamorfose dos personagens: 53% Ações variadas Diversidade de ações: 70,6% Interferência do elemento mágico no cotidiano: 65% Resolução da complicação: 94,1% Situação final • Final feliz: 88,2% • Novo estado de equilíbrio: 88,2% (na maior parte, ligada à resolução, do tipo "viveram felizes para sempre

Esses resultados dão-nos alento para a continuidade do projeto, ainda mais que, na primeira produção analisada, não havia mostras de que os alunos conheciam os elementos da sequência narrativa, muito certamente, em função de que não era tratada adequadamente a questão de produção de qualquer tipo de texto. Nesse sentido, a presença da sequência narrativa se mostra muito evidente, pelos percentuais elevados em todos os seus elementos. A escolha de um gênero considerado simples, como é o caso dos contos de fada, certamente contribuiu para este desempenho.

Por outro lado, problemas de língua, como ortografia e pontuação, se mantiveram e precisarão ser corrigidos com a evolução do trabalho. Para isso, estão sendo planejadas novas sequências didáticas de forma a refletir sobre uma aprendizagem da escrita que permita ir além do fato de que "escrever se aprende escrevendo".

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Reconhece-se a dificuldade permanente de transposições didáticas, desde a distância entre o que acabamos de escrever sobre o gênero em questão, baseado em teorias de referência (saber 'savant'), até chegar ao saber ensinado (Perrenoud, 1998). Pensasse nas relações que ficam entre eles, relativas aos saberes escolhidos para ensinar e os efetivamente ensinados e, finalmente, entre os saberes ensinados e aqueles integrados pelos alunos, nosso objetivo final (Garcia Debanc, 1998).

Com relação aos alunos, o trabalho até agora desenvolvido comprova a afirmação de Schneuwly (2002, p. 241) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita, no sentido vygotskiano de que essa apropriação permite transformar a relação com o próprio processo psíquico da produção de linguagem. "As pesquisas em didática mostram que o cacife da aprendizagem da escrita – e, consequentemente, de sua aprendizagem – é a transformação do sistema pela construção de um novo sistema que reorganize de outra forma os diferentes componentes que intervêm na produção de um texto" (Schneuwly, 2002, p. 242).

A maior dificuldade constatada é na mediação do professor de classe. Como fazê-lo se apropriar de conceitos com os quais trabalhamos e acreditamos? Como desempenhar o papel que entendemos ser do professor de Língua Portuguesa: o de leitor proficiente do texto de seu aluno, de forma a interagir com ele e qualificá-lo, para que possa atuar na vida real, tendo se apropriado do sistema linguístico, na medida em que constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores?

Diante de um professor de escola fundamental pública, com formação de ensino médio, perto da aposentadoria e com remuneração escassa, essas dificuldades aumentam. Enfim, não há soluções mágicas (a Bruxa Onilda não poderá nos ajudar, infelizmente): a interação que propomos que ocorra como central no processo de sala de aula também acaba sendo determinante na nossa relação com o professor.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. 1985. **Le texte narratif**. Paris, Nathan.

BRONCKART, J-P. 1999. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, Educ.

CANVAT, K. 2003. **L'écriture et son apprentisage: une question de genres? Etat des lieux et perspectives**. Pratiques, 117/ 118 :171-180.

CORDEIRO, G.S.; AZEVEDO, I.C.M. e MATTOS, V.L.P. 2004. **Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens**. Calidoscópio, 2(1):29-37.

GARCIA-DEBANC, C. 1998. **Transposition didactique et chaïne de reformulations des savoirs: le cas de connecteurs**. Pratiques, 97-98:133-152.

JOLLES, A. 1993. **Formas simples**. São Paulo, Cultrix.

FURNARI, E. 2002. **A Bruxinha e o Gregório**. São Paulo, Ática.

LABOV. W. 2001. **Uncovering the event structure of narrative**. Georgetown University Round Table 2001. Georgetown, Georgetown University Press.

LARREULA, E. e CAPDEVILLA, R. 2002. **As memórias da Bruxa Onilda**.10ª ed., São Paulo, Scipione.

MACHADO, A.R. 2000. **Uma expeirência de assessoria docente e de elaboração de material diático para o ensino de produção de textos na universidade**. DELTA,16(1):1-26.

PERRENOUD, P. 1998. **La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences**. Revue des sciences de l'éducation, 24(3):487-514.

SCHNEUWLY, B. 2002. **L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse**. Pratiques, 115/116:237-253.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. 1996. **Genres et progression orale et écrite : élements de réflexions à propos d'une expérience romande**. Enjeux, 37/38:49-75.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. 1999. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação,11:5-16.

ZILBERMAN, R. 1982. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo, Ática.

Arte e Educação: O uso da fotografia para a educação do olhar dos alunos do ensino fundamental a partir da perspectiva social de Sebastião Salgado

Maria Aparecida Gonçalves Pereira

RESUMO

O trabalho que aqui se pretende tem como objetivo analisar a relação Arte e Educação a partir da perspectiva da Fotografia. Traçando um percurso que se inicia com a história da fotografia até seu uso pedagógico em sala de aula, pretende-se entender como a fotografia é um poderoso instrumento na educação do olhar e na forma como enxergamos a realidade, pois a fotografia apresenta numa síntese imagética um ponto de vista, uma escolha, uma visão do mundo. Desse modo, entender sua importância e potencialidade como recurso pedagógico para os alunos de Ensino Fundamental é de crucial sentido para desenvolver um trabalho mais rico e completo no contexto educacional.

Por outro lado, o presente trabalho se debruça sobre as obras do fotografo brasileiro Sebastião Salgado, e analisa a importância de suas fotografias em preto e branco de cunho social, cuja sensibilidade e posicionamento político é de fundamental importância para ver o mundo a partir de uma perspectiva bem peculiar no que diz respeito à arte de engajamento, a arte que se posiciona como instrumento a serviço do homem e de sua condição.

PALAVRAS-CHAVES: Arte. Educação. Fotografia. Sebastião Salgado.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais os recursos visuais foram potencializados de modo a atingir todos os aspectos da vida humana e de suas atividades. A fotografia passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, nos jornais, revistas, livros, outdoor, sejam elas impressas ou digitais.

O crescente desenvolvimento dos meios tecnológicos fez com que a fotografia não estivesse apenas nas mãos dos profissionais, mas se torna um registro do cotidiano, das atividades corriqueiras, da própria projeção do indivíduo em suas redes sociais, de sua apresentação como um cartão de visitas. A atitude de obter uma foto e compartilhá-la está inserida no dia-a-dia das pessoas como algo corriqueiro e normal. As novas tecnologias geraram habilidades no manuseio dos registros fotográficos, criando padrão de visão onde o individuo é um retrato na paisagem.

Por outro lado, uma educação do olhar se faz necessário na medida em que o excesso de fotografia impõe dois problemas: o primeiro diz respeito ao conceito de arte que define o que é fotografia, pois do contrario cada selfie torna o individuo um artista, e, em segundo lugar a visão de mundo que se constrói a partir de uma determinada pratica social.

Entender o que é Arte, seus conceitos e definições, é necessário para situar o tema da fotografia na discussão. Alem disso, como relacionar a Arte com a Educação, e entender seu papel na construção de conhecimentos, de valores e capital cultural numa dada sociedade.

Especificamente a Fotografia, como uma arte, dentro dos condicionantes que a delimitam, é um meio para o mundo, ou o próprio mundo abarcado num olhar. Seu uso como recurso pedagógico precisa ser analisado dentro do contexto escolar, que, como ambiente sui genere para educação, pode também deseducar, banalizar, omitir a construção desse saber.

Além disso, este trabalho propõe tratar essa arte a partir de um artista especifico, o fotografo Sebastião Salgado, cujos trabalhos sensíveis a condição do homem como tema, como objeto do olhar, para educar o olhar do outro a ver-se, a olhar-se enquanto vê, lhe rendeu prêmios e um lugar de destaque internacional. Seus trabalhos são imprescindíveis como gênero e arte que devem ter uso pedagógico no contexto escolar, primeiro pela capacidade de gerar um mundo imagético a partir do tema social e segundo pelo fato de ser artista nacional.

1. ARTE

Entender primeiramente o significado de arte contribui para estabelecer os caminhos por onde o trabalho vai percorrer, porque em todo caso as concepções de arte são diversas e por vezes se desencontram. Assim é necessário estabelecer uma concepção geral e amplamente aceita para por termo ao trabalho aqui pretendido.

Por outro lado, a relação que se estabelece entre Arte e a Educação é importante pois somente a partir dela se pode entender como a arte chega ao grande publico e como historicamente foi se constituindo uma disciplina obrigatória e indispensável para a formação básica do cidadão.

1.1 O SIGNIFICADO DE ARTE

O primeiro problema na definição do que seja a Arte encontra-se no fato de que cada povo ou cultura tem uma definição do que seja a Arte, de modo que pode ser um senso estético, uma forma de atingir o mundo espiritual, um conjunto de técnicas aplicadas à realização genial de um objeto, seja ele qualquer que seja. O outro problema é que mesmo no mundo ocidental a definição de Arte depende de uma classificação, ordenação e características que não são compartilhadas por todos , assim diferenciando uma escola de outra. E por fim o fato de que nem todos os povos possuem o conceito de Arte, o que designaria apenas uma pratica mística, religiosa, espiritual de tornar real o mundo invisível dos deuses ou espíritos.

Uma diversidade de povos do passado e de hoje que não vivem sob a tutela da ciência moderna, não apenas tem uma forma de pensar a vida e seu cotidiano como também de pensar a existência de forma integral, conectada ao cosmos, daí que suas atividades são impregnadas da noção do todo, e aquilo que o homem moderno designaria de arte, entre esses povos são apenas manifestações dos deuses, da espiritualidade, da consciência. Assim a própria vida cotidiana respira essa dimensão que no Ocidente define como Arte. Como diz Coli.

> Ora, é importante ter em mente que a idéia de arte não é própria a todas as culturas e que a nossa possui uma maneira muito especifica de concebê-la. (COLI, 1994, p. 26)

A Arte como um objeto do pensar, como uma área do saber, um campo de estudo é próprio da ciência moderna. Que busca em primeiro lugar definir um objeto, classificá-lo dentro de parâmetros, ordená-lo dentro de um arcabouço geral do conhecimento e nomeá-lo como uma disciplina, de modo que definido o campo, as novas descobertas devem se adequar e o próprio campo do saber vai assimilando novas definições ou complementos. No entanto é possível definir de modo genérico o que seria a experiência social e ampla de arte.

> É possível dizer, então, que Arte são certas manifestações das atividades humanas diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto, podemos ficar tranqüilos se não conseguirmos saber o que a arte é pelos menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia e como devemos nos comportar diante dela. (COLI, 1994, p. 3)

Então, uma primeira noção de arte se coloca como experiência humana, como uma interação entre um sujeito e um objeto a partir de uma condição que esteja no real mais se projete para alem dele, para alem do contato com os órgãos dos sentidos. No entanto para isso algumas outras instâncias precisam ser delimitadas como a noção de sujeito e de objeto. Pois essa interação se da a partir da posição de alguém com alguma coisa e que gera nesse alguém, individual ou socialmente uma experiência. Esse sujeito experimenta individualmente, pois sua experiência mental e física é única, mas também ele pode experimentar socialmente, pois o contexto de produção, de divulgação traz a condição social da experiência artística, visto, por exemplo, no trabalho de curadoria numa exposição artística.

Por outro lado, a Arte tem fronteiras imprecisas, na medida em que seus conceitos não abarcam todas as experiências históricas, as culturas de todos os povos, as experiências de cada indivíduo, as noções de povos mais autóctones.

Mas a primeira noção que vai delimitar a Arte, os instrumentos que irão criar suas definições começam sobre o discurso sobre seus objetos. O próprio discurso já se configura na critica que vai delimitando a Arte. Como diz Coli

> Para dizer o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o critico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem um estatuto de arte a um objeto. (COLI, 1994, p.4)

Desse modo, vai se construindo o conceito e as definições de arte dentro da ciência e da cultura moderna Ocidental. Pois, além disso, nossa cultura vai definir um lugar especifico em que essa arte deve ser exposta e compartilhada, guardada e catalogada dentro de certa organização que outro especialista chamado curador vai definir.

> A Arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. (COLI, 1994, p. 5)

Assim, Segundo Coli, os objetos de arte possuem uma hierarquia. O local de criação, quem o criou, em que condições sociais e históricas foram criadas e as técnicas que foram usadas delimitaram o artista dentro de certo mundo de criação artística, do fazer artístico. Além disso, o colocará num determinado patamar de criatividade, habilidade, domínio e visão que, dentro de certa categoria o posicionará diante dos demais.

Estando ai inserido, outra discussão se faz que se refira ao estilo. O estilo como traços característicos, dominantes e definidores de um trabalho artístico o posiciona num nicho, numa categoria, e num patamar social e técnico. Os estilos serão definidos pelos gêneros, pelo objetivo, técnica, e linhas definidoras de certa composição artística. Determinado estilo vai ser batizado com o próprio autor ou artista, ficando assim umbilicalmente ligado estilo e autor. Ou uma determinada escola a qual pertence um grupo de artista ou autor que segue seus traços determinantes.

As técnicas utilizadas, os meios para a criação, as matérias adequados e potencializados com sentidos artísticos, o próprio processo em que se da a criação da arte a insere numa categoria. Assim, temos as pinturas, esculturas, gravuras, arquitetura, literatura, e no caso deste trabalho de conclusão de curso, a fotografia. Todos eles se inserem dentro da historia geral da Arte, mas também dentro de uma historia especifica de seu desenvolvimento. Além disso, a critica como categoria vai delimitando sua credibilidade, aceitação e classificação dentro do gênero, do estilo e do sistema geral de artes.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Para entender a condição atual do ensino de Artes no Brasil é preciso entender sua história e os contextos de seu desenvolvimento desde a implantação do Ensino Artístico em 1816, momento em que a Arte era apenas um acessório a outras áreas do saber. Não tinha importância em si mesma.

Na segunda metade do século XX o ensino de Artes tinha quase uma semelhança com ensino de etiqueta de comportamento, pois servia a sensibilizar principalmente nas escolas para mocas. Torná-las mais femininas, mas sensíveis esteticamente era um dos objetivos sociais dominantes da arte nesse período. Um passa-tempo para desenvolver sentidos sensíveis a tarefas refinadas para uma determinada classe social.

A Arte carregava uma carga de preconceitos advindas da estrutura escravista da sociedade, pois trabalhos manuais eram relacionados a escravos. Assim,

> O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a ser exercida pelos escravos não a professava. (BARBOSA, 1978, p. 27).

A Arte, então, era um artigo de luxo. Alguma coisa como para criar uma categoria de sensibilidade que fosse manual, mas num nível que se distinguisse das tarefas do escravo. O que ao longo do tempo e influenciado pelos movimentos europeus, foi construindo uma distinção clara entre cultura de elite e cultura de massa. Assim é que

> Foi nesse período também, em 1855, que o ensino artístico teve como um de seus objetivos estabelecer ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, visando conjugar no mesmo estabelecimento de ensino duas classes: a de artesãos e a de artistas. Porém, os métodos ainda neoclássicos, como a cópia de estampas, continuaram mantendo o povo afastado, tornando a formação de artesão uma concessão da elite à classe operária. (SOLANO, 2009, p. 2)

Foi nesse período também que vemos o uso da arte como uma ferramenta para a indústria, já que o mundo está passando pelo forte processo de industrialização. Com a Revolução Industrial e os processos de abolição da escravidão a arte aplicada à indústria começa a adquirir novos valores, inclusive como tema e objetos de discurso, no entanto, as Belas-Artes são para a elite.

Instrumentalizar para o mundo do trabalho, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de desenho, tanto nas escolas primárias como secundarias. Um ajuste ao

mundo da técnica advinda com a Revolução Industrial para desenvolver o trabalhador em sua dimensão técnica. Como diz Coutinho

> Um projeto defendido tanto pelos liberais quanto pelos positivistas, que buscaram nos modelos ingleses e norte-americanos soluções para a formação de mão-de-obra qualificada para a construção de um país moderno. (COUTINHO, 2006, p, 41)

O Ensino de artes cooptado pela industrial levou ao ensino do desenho com o objetivo de melhorar os produtos, torná-lo com aparência bem desenhada, esteticamente agradável ao consumidor. Treinar para melhorar os desenhos técnicos e melhorar os traços das linhas e figuras.

Num momento posterior temos a preocupação com a criatividade e a imaginação. Influenciada pelas correntes progressistas e modernistas o objetivo era desenvolver a sensibilidade criativa e imaginativa. Os sentimentos e as idéias como produtos de uma livre criação é uma resposta ao movimento técnico e geométrico anterior. Iniciou-se um processo de valorização da arte para a infância.

> A idéia da livre expressão, originada no expressionismo, levou a idéia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a idéia de que a arte não é ensinada, mas expressada. (BARBOSA, 1975, p. 45)

Trabalhos para ornamentação, para decoração, foram abolidos e o uso da imaginação criativa passou a assumir a linha mestra do ensino de arte. Os trabalhos deveriam ser estimulados para o natural, para o que é decorrente da natureza do sujeito. Os trabalhos de modelagem passaram a ter importância para dar forma a matéria na educação infantil e básica.

A partir de 1971 com a criação da Lei 5692 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação que vai pensar os objetivos e os currículos da educação o ensino passa a corresponder a uma necessidade de formação técnica, no entanto o ensino de Artes aparentemente parece ser o único que permite uma abertura para as humanidades e certo exercício de criatividade. Além disso, é com ela que a Arte, com o nome de Educação Artística se tornou um componente curricular obrigatório. Tinha caráter humanizador porque vinha numa filosofia de educação pela Arte.

Apesar disso, a expressão artística e histórica da arte, nessa época, não tinha lugar na escola. Para Barbosa,

> As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula. Em São Paulo há somente duas escolas que usam regularmente imagens nas aulas de arte. A primeira, uma escola1 para a elite, usa a imagem em um convencional curso de história da arte para alunos do 2º grau. A segunda é uma escola particular, preferida pelos intelectuais para suas crianças, que incorpora a gramática visual, a história e a prática. (BARBOSA, p.172)

Na década de 80, foi um período em que o livro didático foi mais usado pelo professor em sala de aula. Isso levou a observação de que era comum pessoas despreparadas entrar em sala de aula e apenas levar desenho para colorir ou fazer atividades sobre datas comemorativas com colagens, desenhos para colorir.

Mas com a lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 ocorreram avanços e o ensino de Artes passou a ser obrigatório como uma disciplina com área especifica visando a formação cultural do aluno. E com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, o conceito de arte passa a ser uma disciplina que visa adquirir conhecimento.

Mas paralelamente a isso, com a Ditadura Militar e o movimento de Redemocratização, foi necessário um engajamento político dos professores de Artes para tornar a disciplina reconhecida e efetivar sua participação garantida com o mesmo peso das demais. A sua inserção nos programas e projetos do governo, bem como formação continuada, participação em capacitação. Isso levou que, por exemplo, a Secretaria de Educação de São Paulo iniciasse o programa de formação dos professores de Artes através de parcerias com os cursos da Universidade de São Paulo enfatizando a idéia de ensino da imagem através da imagem.

Desse modo, é necessário que o ensino de artes seja sempre repensado, que os professores sejam formados com competências e qualidade, que os documentos sejam relidos e rediscutidos, que os professores revejam sua formação e sua atualização, que contextualizem a arte na história.

2. FOTOGRAFIA: HISTÓRIA E ARTE

Um capítulo sobre a história da fotografia é indispensável na mediada em que fundamenta um dos tripés do trabalho. No entanto a historia da fotografia é muito am-

pla e não se desenvolve linearmente, mas com múltiplas e interconectadas descobertas que vão sendo associadas para o beneficio da técnica em si mesma. Por isso, nesta parte do trabalho privilegio-se um breve histórico e suas linhas principais para o desenvolvimento da fotografia.

Além disso, como a fotografia é um registro, uma expressão, contém uma mensagem, também ela expressa modos de ver e ler o mundo e uma dada realidade, que foi construída a partir de um olhar. Assim, coube um item neste capitulo para refletir sobre a fotografia como visão de mundo.

2.1. UMA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A ARTE

Pensar na história da fotografia é uma coisa; pensar na fotografia como arte é outra. Para falar numa história da fotografia é necessário entender as técnicas da câmara escura, ou câmera obscura, que já era conhecida por Leonardo Da Vinci, e que consiste numa câmara com um orifício em uma de suas paredes permitindo entrar luz.

A luz é uma forma de energia eletromagnética, que tem velocidade constante, se propagam em forma de ondas e seus feixes se estendem em todas as direções. Devido a essas propriedades, ao passar pelo orifício da câmara escura cada ponto do objeto refletido se projeta na parede oposta ao orifício criando uma imagem invertida. Tecnicamente esses são os dados que interessam no escopo desse trabalho.

O conhecimento dos princípios ópticos é atribuído por alguns historiadores ao chinês Mo Tzu no século V a.C. Outros indicam o filosofo grego Aristóteles, século IV a.C. que tinha desenhado seu esquema de funcionamento.

Diante de toda história de tentativas e erros técnicos na obtenção de resultados inclusive na manipulação química de elementos para gravar e revelar foi a experiência com papel recoberto com cloreto de prata exposto durante varias horas numa câmara escura que se obteve as primeiras tentativas do negativo, que mais alguns ajustes químicos resolveriam alguns problemas. Essa foi a heliografia.

Mas foi conhecendo Jacques Mandé Daguerre é que essa associação os fez aperfeiçoar a heliografia. Foi utilizando do mercúrio que o tempo para revelar uma foto quase invisível se reduziu para minutos e com isso a técnica ficou conhecida como Daguerreotipia. No entanto, outros processos foram igualmente de sucesso com Talbot, Archer, Kodak. Com este ultimo veio a popularização de câmeras de pequenos portes para uso pessoal.

Por outro lado, é na primeira metade do século XIX que o Brasil se torna o primeiros pais da America Latina a conhecer a fotografia. Trazida pelo pioneiro Frances Luiz Compte, o Rio de Janeiro passou a ser um espetáculo de daguerreotipia, para uma população admirada. As três cidades que experimentaram essa novidade foram Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

Em 1861, foi publicado o primeiro livro de fotografia no Brasil sob o titulo “Brazil Pittoresco” de Victor Front. E é com o aparecimento do Ambrotipo e do Ferrotipo que a fotografia vai se tornando acessível a maioria das pessoas.

No entanto, a relação entre a fotografia como técnica e a arte ainda é um tema de discussão entre muitos críticos de arte. Pois até que ponto a fotografia é arte ou apenas um registro do real?

> A fotografia, devido a sua relação direta com o real, encantou um grande número de pessoas e provocou a ira e a desconfiança de vários críticos e artistas. Dentre eles, o poeta e crítico francês, Charles Baudelaire, exemplo mais explícito e radical dessa desconfiança. (RAMOS, 2009, p. 130)

Aqui Ramos faz uma analise do grande escritor francês Charles Baudelaire para traçar a discussão da fotografia como arte, e mostra o quanto o escritor tinha resistência em reconhecê-la assim devido a sua forte proximidade com o real. Baudelaire tinha um forte apelo à modernidade, as pinturas modernas, e isso o fez tomar uma posição de defesa das mesmas, receoso de que a fotografia matasse a pintura.

O que passa a ser discutido é a reprodutibilidade da arte. De que forma e como a reprodutibilidade da arte pode afetar o conceito de arte. A obra de arte tem um tempo e um espaço e o quanto esse aqui e agora pode ser afetado.

> Em sua essência a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. (BENJAMIM, 1996, p. 166)

Benjamim em sua obra discute a controvérsia entre fotografia e pintura, e não reduzindo a questão, anuncia o fato de que a fotografia provocou a alteração da própria noção de arte, e se tornou o testemunho da pintura e da arte, como uma própria arte de reproduzir. Passa a ser um indicio na medida em que seus traços cumprem outra função ao referenciar o objeto a partir de uma nova posição. Mas a pintura, por outro lado, mantém seu próprio negati-

vo e sua câmara obscura daquilo que ela retrata a partir do mundo subjetivo e das habilidades do artista. Essa comparação faz elevar o nível da fotografia a arte enquanto índice de uma referencia referenciada na realidade.

> A morte anunciada é a do referente. Assim, a fotografia se fará signo, não pelo que representa, mas pelo que apresenta em seus aspectos de luz, cor, formas e jogo com esses elementos. Aí há algo de paradoxal, pois à medida que há a mumificação, há o emergir de novos aspectos, os qualitativos anunciados, com potencial para significar. Neste aspecto há uma aproximação com a arte, ou seja, à medida que a fotografia tende a prevalecer como ícone. (RAMOS, 2009, p, 135)

Desse modo, a fotografia é em si mesma uma invenção técnica, capta a luz e a projeta, imprimindo sua marca num suporte próprio. Mas como ícone ela passa a ser arte, seu referente já não é o real, mas a criação de outra realidade, tornada signo do que ela mesma é em sua apresentação e não do que representa, pois nesse momento o real-real cedeu lugar para o real-signo.

2.2. FOTOGRAFIA COMO VISÃO DE MUNDO

A fotografia se tornou lugar comum num mundo onde o domínio do visual transformou o modo de ver das pessoas. Num mundo tomado pelo desejo de ver, os recursos visuais apelam para uma leitura sintética, mas ao mesmo tempo poderosa em idéias da realidade. As fotografias estão presentes nos jornais, nas revistas, nos outdoors, nos sites, nos livros.

Elas conferem a si mesmas um lugar de realidade, um substituto do real. Desse modo, ao invés de operar a partir do ícone, e como tal, operam como se fossem o real. Um dos excepcionais fotógrafos americanos, Lewis Hine, afirma em uma de suas leituras sobre a fotografia "Embora as fotografias não possam mentir, os mentirosos podem fotografar". Muito desse fotografo tem sido utilizado para discutir sobre a questão da ética na fotojornalismo. E nesse sentido, esse movimento de certa forma se torna um indicio da discussão da visão de mundo que a fotografia exerce como suporte de realidade na forma como as pessoas vêem as fotografias nos meios de comunicação ou em outros meios.

> A fotografia começou a ser usada pelos jornais diários em 1904 com um atraso de mais de vinte anos em relação às revistas ilustradas. Quase um século após essa publicação e da genial frase - "Embora as fotografias não possam mentir, os mentirosos podem fotografar", proferida por Lewis Hine, fotógrafo americano que denunciou a exploração do trabalho infantil em seu país, o conteúdo dessa afirmação perpetua no dia-a-dia do fotojornalismo mundial acompanhado de problemas éticos nas edições, cortes, manipulações e adulterações – inclusive montagens nos meios jornalísticos, mas nunca com tanta freqüência como agora, resultados dos avanços tecnológicos, onde essa prática torna-se mais fácil e comum, interferindo na credibilidade e destruindo a memória do século XXI. (OLIVEIRA, 2010, p, 1)

Desse modo, pode-se verificar que essa banalização da imagem corresponde também a uma banalização do olhar, na medida em que aquele que lê o mundo o faz a partir de uma determinada perspectiva social, educados para ver o mundo a partir de um processo massificado e massificador. A fotografia como veículos dessas imagens vai sendo também banalizada.

Nessa medida, na sociedade capitalista, a fotografia assim operada se torna uma mercadoria, o produto a ser fabricado segundo alguns gostos, para atender a um determinado publico e a uma determinada filosofia de visão de mundo. Nessa relação ela se torna um produto a ser consumido no mesmo status que qualquer outra mercadoria. Seu consumo rápido imprime um efeito no consumidor, ávido por vê, como o faria com um produto fast-food.

Por outro lado, tomando ainda as fotos de grande circulação como são as fotojornalismos para fazer uma leitura mais geral do comportamento leitor dos grandes públicos diante das fotos e o quanto elas educam para uma determinada visão de mundo, e não apenas isso, educam para certa relação com esse mundo enviesada por este mesmo olhar através da foto, encontramos que segundo Roland Barthes

> A fotografia faz um registro histórico do momento, de instante que não poderá ser reproduzido novamente, levando-se em consideração a época, os costumes e as tradições que ficam eternizados no instante fotografado. É, por isso, única e de caráter documental (Citado em OLIVEIRA, 2010, p, 4)

Segundo Barthes esse registro histórico do instante deve levar para uma leitura igualmente histórica do instante, de modo que o leitor é convidado a olhar um instante não como consumo imediatista de um produto, mas como elemento integrante na história. Esse compromisso não é natural, não é próprio da técnica, mas de um fazer social de uma categoria que interage entre o mundo e o leitor. Torna-se documento porque é impregnado de um fato, ou fenômeno contextualizado na história, expresso por ele e que registra dentro de um texto um determinado contexto.

3. FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO

A relação entre a Fotografia e a Educação é o principal foco deste trabalho na medida em que está relação estabelece as premissas para pesquisar sobre a condição do trabalho com a fotografia no âmbito escolar, como a fotografia é vista e trabalhada, se ela é entendida como arte ou como uma simples ilustração de temas diversos.

Para dá corpo a esta discussão foi necessário pesquisar como a fotografia é trabalhada e utilizada nos materiais que circulam no contexto escolar. Como os livros didáticos trabalham com a fotografia e se na maioria das vezes ela é uma ilustração de luxo nos materiais de fino acabamento que são comprados para as escolas.

3.1 A FOTOGRAFIA E A EDUCAÇÃO

A primeira premissa que se constrói é que a fotografia é fundamental na constituição e formação do individuo e que deve ser incorporada por todos os níveis de ensino, e introduzidas em seus programas educacionais. E aqui não se coloca que a fotografia seja importante na informação, como muitas vezes é usada como ilustração e não como saber no contexto educacional das escolas de ensino básico, fundamental e médio e porque não também no ensino superior.

A problemática que se coloca é que a fotografia nem sempre esteve presente no contexto educacional, sua aparição é recente e, portanto, sua linguagem ainda não tão familiarizada dos educandos e, quando muito, dos educadores. A Educação sempre teve como domínio o texto linear, escrito, aprisionado nas folhas do livro. A fotografia, com outra linguagem, é um portal, abre esse mundo para outro e outro mundo para o aluno. Apropriar-se dessa linguagem pressupõe educação do olhar que requer uma alfabetização sistematizada do ver, do enxergar. Quando muito a fotografia era e ainda é usada como uma ilustração, um exemplo.

A fotografia se apresenta como um saber e um fazer. Como saber ele é um texto a ser traduzido, uma mensagem a ser lida, um código a ser decodificado. Como fazer, ela é uma construção da experiência do aluno e de sua visão de mundo a ser construída, trabalhada, retrabalhada.

> Assim, o desafio passa a ser auxiliar alunos e alunas a perceberem que a imagem fotográfica é obra pensada e elaborada pelo fotógrafo ou artista, que a compõe a partir de suas referências pessoais, profissionais, sociais e culturais, em um processo muito mais amplo do que a mera operação técnica do aparelho e que será recebida pelo leitor fruidor, que também carrega sua própria bagagem cultural. (ALVES, 2008, p, 3)

Assim, o processo do saber e do fazer está impregnado do contexto social do sujeito, do objeto, do fenômeno, da interação entre eles, e de que modo a técnica esta sendo operada. O aluno sabe na medida em que compreende todos esses processos e é desafia do construir saberes fazendo-se processo junto com eles. O fotografo ou artistas estão impregnados de uma herança, uma bagagem cultural e social que aquilo que são o são exatamente devido a essa posição. E o seu fazer é decorrente disso. Quando constrói sua arte a mesma esta inserida num contexto cultural e social que o atualiza e lhe da nova forma.

Algumas ações têm sido feitas para proporcionar e ampliar esse diálogo entre a fotografia e a educação. O dialogo aqui exemplificado foi um Congresso realizado entre Educadores, fotógrafos e profissionais das comunicações para apresentarem propostas de trabalho como fotografia em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior. Em primeiro lugar é afirmado a fundamental urgência de estabelecer esse dialogo e de resignificar o uso da fotografia no contexto escolar. Isso vai expor a necessidade de uma educação até mesmo dos professores no domínio dessa linguagem e arte. E a cultura do uso e trabalho com fotografia deve ser elaborada dentro mesmo do currículo.

Fazendo uma pesquisa entre alunos de diferentes níveis de ensino pode-se observar o quanto a fotografia tem um significado profundo na memória e no imaginário dos alunos, de suas lembranças, de suas experiências. Como símbolo que é, está presente em toda constituição dos seres sociais, lhe dando sentido, influindo em seus sentimentos e sentidos de construção seja social, seja de historia pessoal.

Assim, uma educação que não repensa suas praticas no uso da fotografia, e não entender esse saber e fazer, não compreende o signo de importância nela constituído para formação do sujeito critico e atuante, torna os alunos cegos, constituição uma fabrica de cegueira, cujo preço a ser pago esta na própria relação do sujeito com o mundo, e com o outro.

3.2. A FOTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E NOS MATERIAIS ESCOLARES

O uso da fotografia como recurso educacional para a formação e construção de saber é recente. Mesmo assim, ainda nos dias atuais existem debates quanto a seu uso. Disciplinas como História, por exemplo, até hoje discute sobre uma metodologia adequada para o uso das linguagens modernas, inclusive as fotografias como método.

> Dessa forma, os caminhos percorridos pelo ensino de História e o trabalho historiográfico com documentos são marcados na atualidade, por discussões realizadas no âmbito revisionista de metodologias e opiniões sistematizadas sobre a função social da História, apoiada nas novas tecnologias e no uso de linguagens contemporâneas. (CALDEIRA, 2007, p, 343)

O uso da fotografia ainda carece de uma introdução qualificada em sala de aula que não apenas algo ilustrativo, colagens, e usos esporádicos sem torná-la o próprio objeto do conhecimento. Mas, o meio mais recente em que vemos o uso da fotografia é através dos livros didáticos.

É importante fazer uma reflexão sobre a importância do livro didático. Sua utilização é grandiosa, pois existe uma estrutura oficial montada para selecionar, aprovar e distribuir o mesmo para as escolas de todo o Brasil. Essa estrutura, chamada de PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), pode ser entendida através do próprio site oficial do Ministério da Educação, em que os mesmos são selecionados e avaliados pelo MEC e logo após, adotado e disponibilizados para as escolas publicas de todo o Brasil.

No Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação criada em 1938, pelo decreto de nº8. 469, assim, os livros didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Para se ter uma idéia da importância dos livros didáticos, seu alcance e investimentos, os valores negociados com as editoras pelos livros impressos e conteúdos multimídias para o PNLD 2014 investidos pelo governo federal chegou à soma de 1.127.578.022,81 Reais (http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em setembro 2014).

Desse modo, o livro didático continua tendo o papel centralizador das atividades pedagógicas. A importância é tal que em 1960, equipes técnicas foram formadas a fim de aprovar os livros a serem utilizados nas escolas, a partir daí a atual FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), ficou com a responsabilidade de fazer a co-edição e com o objetivo de aumentar a tiragem e a distribuição desses livros.

No entanto, o que interessa especificamente nesses livros é o uso da fotografia. Como a mesma é didática e pedagogicamente construída; que lugar pedagógico é dado à fotografia; se desenvolve as habilidades e competências para lê-las; que construção de mundo se faz através das mesmas. Pois,

> Vários problemas, a exemplo da ausência de legendas com a identificação da autoria, tempo e espaço, do significado construído pelos livros didáticos ou até mesmo a falta de qualificação dos professores ao analisar as imagens que o material didático traz, comprometem o trabalho com fontes visuais no cenário educacional, complicadores que rondam uma "educação histórica renovada que promova o desenvolvimento do raciocínio histórico" (SIMAN, 2005, p. 355).

Independentemente de qual disciplina está sendo trabalhada, o que interessa ressaltar é a condição da fotografia enquanto objeto e instrumento pedagógico dentro de sala de aula, e que na maioria das vezes é mediada pelo livro didático. Pois muitas vezes, é a estrutura do livro didático que conduz o fazer pedagógico do professor, de modo que se utilizando do mesmo, é possível concluir a insuficiente atenção que se tem dados ao uso desse recurso. É neste contexto que algumas questões são levantadas

> Como trabalhar imagens fotográficas em sala de aula? A fotografia é um suporte didático ou uma fonte visual? Como podemos acreditar nas imagens que a fotografia reproduz? (CALDEIRA, 2007, p. 04)

Mas o que ainda se pode perceber é seu uso como gravura, como ilustração de textos, como preenchimento atrativo num dado material, num mundo que intensifica as cores e os detalhes, mas empobrece a visão. Nesse momento, cabe ao professor uma leitura critica do próprio material, de sua construção e de seu uso. Caso contrário, a fotografia como arte se torna subserviente de uma visão de mundo contida nos textos escritos dos livros didáticos.

A visão, leitura, interpretação, posicionamento social da fotografia como arte é um trabalho que cabe ao professor. O processo educativo pressupõe a construção e desconstrução de modos de ver, de maneiras de entender. Essa acepção é importante na medida em que outros materiais circulam no âmbito da sala de aula, tais como revistas, jornais, livros específicos de fotografias e, no entanto, nem sempre a prática do professor é crítica, definidora e construtora de uma visão de mundo consciente em relação ao material.

Tratar sobre revistas, as mais variadas e diversas seria tema de outro trabalho, mas é necessário mencionar o seu uso dentro de sala de aula, que na maioria das vezes segue o trabalho com colagem, tendo um mote como guia. Como, por exemplo, o Dia Internacional da Mulher, em que cartazes são feitos com colagens de fotografia fazendo um caleidoscópio com diversas fotografias coletadas de forma aleatória. Neste caso, mais uma vez se observa que o uso da fotografia foi banalizado na imagem.

Ela passa a ser uma imagem, não mais uma arte. Ela passa a ser tomada como verdade, pois no caso da fotojornalismo, e o uso do jornal em sala de aula gera esse efeito de verdade, pois as câmeras do fotografo não mentem. Elas se tornam propaganda, pois anunciam algo, apela param um tema sugerindo sua própria leitura como propaganda verdade e concebem a construção de um modo de ver em que a própria fotografia se torna uma janela do real.

Desse modo, os materiais que circulam na escola como recursos para serem potencializados pedagogicamente encontram alguns pontos a serem analisados. O primeiro é a própria noção da fotografia como arte e a segunda do uso conscientemente pedagógico desse recurso. E neste caso, a problemática se encontra no próprio material que carregam outro modo de uso da fotografia e, por outro lado, o próprio despreparo do professor quanto ao uso desse recurso e da construção de um ver artístico.

4. ARTE, FOTOGRAFIA E VISÃO SOCIAL DE MUNDO

Este último capítulo torna mais palpável o tema da pesquisa na medida em que, uma vez definido um campo da Arte próprio da Fotografia, pode-se relacionar essa mesma fotografia com a construção de uma visão de mundo a partir do trabalho de um autor brasileiro, Sebastião Salgado.

Estudando especificamente a obra de Salgado, sendo uma fotografia de cunho humanista, faz uma relação entre esse trabalho e seu uso em sala de aula, no processo de construção de um cidadão critico e engajado com seu mundo.

4.1. SEBASTIÃO SALGADO E O MUNDO EM PRETO E BRANCO

A fotografia, como outras artes, tem tendências, caminhos, estilos, temas, um conjunto próprio de modos de ser definidos pelo modo de ver do artista que, no conjunto de sua obra vai definindo um olhar sobre o mundo. Assim é com as fotografias humanistas de Sebastião Salgado. Brasileiro, Salgado é economista, fotojornalista e se destaca como expoente daquilo que se chama fotografia Humanista ou Engajada, em que o desprestigio socioeconômico de uma parcela da humanidade se torna foco de sua objetiva, numa forma de olhar matizada com preto e branco.

Começando sua carreira numa viagem que realizou pela África, a serviço da Organização do Café em Londres, esse documentarista passou a ter uma estética realista muito peculiar da condição humana. Trabalhou para a agência Magnum Photos, conseguindo ali ser conhecido pelo fato de ser o único a capturar as imagens do atentado que Ronald Reagan sofreu em 1981. Contudo, aventureiro e sensível observador da condição humana, passou a defender uma estética realista, comovendo através de suas fotos em preto e branco. Entrando assim para a lista dos grandes fotógrafos do século XX, e o segundo estrangeiro a ser aceito como membro na Academia America de Fotografia.

No entanto, polemicas rodeiam seus trabalhos no sentido de defini-los como fotojornalismo ou como arte fotográfica. O fotojornalismo surge no começo do século XX como uma atividade vinculada à informação, principalmente a ilustração do texto escrito. Mas foi a partir da década de 70 que outro e novo tipo de fotografia desponta a partir daquelas trabalhadas pelo fotojornalismo que é a fotografia humanista. Esse tipo de trabalho não se concentra apenas no fato fotografado, mas na forma como se da o olhar sobre a condição humana e o tipo de homem decorrente dessa dada situação.

É aqui que aparece o nome de Sebastião Salgado, com seus trabalhos na África, Ásia, America Latina, em que vai dando destaque em preto e branco a vida sem cor daqueles que estão nos campos de refugiados, dos trabalhadores rurais sem terra no Brasil, da fome, das crianças sob condição de semi-escravidão, sem direito a reclamar possibilidades e trazendo a herança da desigualdade. Seu olhar em preto e branco tem mais cor do que muito do que se pode imaginar. Sua lente nos abre um mundo mediocremente despercebido. Seu modo de ver rasga uma veia na arte, eleva o mais baixo a um ponto altíssimo.

> Na fotografia de Sebastião Salgado se distingue o seu engajamento com a índole humana às margens do sistema da sociedade moderna. Mas também está presente no seu trabalho o seu engajamento com a fotografia como arte através da técnica, a qual lhe exige uma reflexão sobre o enquadramento, a composição e a iluminação. Tudo aquilo que o leve a obter uma imagem justa e bela ao mesmo tempo. (ALBORNOZ, 2005, p. 9)

É bela porque busca que a luz natural denuncie os objetos que pretende capturar, enquadra-os de um modo único, o branco realça, o preto aprofunda. Quanto ao rosto das pessoas, faz realçar a textura de suas peles e o brilho de seus olhos. Alem disso, faz com que elas pareçam místicas, com algo a mais que suas lentes não podem capturar, mas apenas esboçar uma presença. Por outro lado, é justa, pois trás ao olhar aquilo que está no ponto cego social. Desse modo, captura a miséria das regiões pobres do mundo, mas captura certo mistério transpassado por elas.

Segundo a autora, a fotografia jornalística é formada por três elementos que são a temporalidade, a objetividade e a narrativa. O fotografo vê o fato, transforma-o em ilustração noticia. No trabalho de Salgado a temporalidade ganha destaque, tem a percepção de presentificar o tempo, não o congela, mas deixa-o fluir na própria captura e no olhar de quem o vê. Diferente dos jornalistas, ele cria uma relação com as pessoas do local, do contexto que suas fotografias serão feitas, passa varias semanas com elas. Nesse caso, a foto também se torna um texto, um discurso daqueles que estão conectados ao fotografo, como se o mesmo se deixa usar para transmitir algo não dito, mas presente.

Além disso, Salgado só fotografa quem se permite fotografar, o tema não é um objeto é o próprio sujeito, enquanto o fotografo é um artista não que faz a arte mais que a captura pelo olhar de quem ouviu e sentiu. Daí a humanidade como tema e como foco de seus trabalhos. Mas se Salgado é documentarista ou artista temos que questionar as características e definições de arte, pois ao impregnar-se do sublime, transcender o real segundo uma determinada perspectiva, criar a catarse pode-se dizer que

> A eternidade, a condição humana e a mís¬tica se fundem nas suas imagens e é aí onde de documentarista se transforma em artista fotográfico. Na sua essência, Sebastião Salgado é tanto fotojornalista como documentarista como artista fotográfico, embora as gerações futuras tal¬vez o reconheçam mais pela qualidade de suas imagens descontextualizadas, que pela denúncia da condição do marginalizado da sociedade moderna do final do século XX e começo do XXI. (ALBORNOZ, 2005, p. 96)

A questão de se a arte para ser arte não pode ser engajada, pois deve capturar essências, aquilo que é despretensioso e natural, neutro é uma discussão que está superada, pois a arte como produto humano também é de ser forma política, pois ela assume uma parte da realidade para representá-la e a partir de um determinado olhar e ponto de vista. Tomando a perspectiva humanista na fotografia, Sebastião Salgado não faz menos que um Michelangelo quando pinta o Juízo Final tendo um tema e uma perspectiva, e como Goethe com seus romances e novelas apresentando uma perspectiva humana.

No Caso de Salgado,

> A estética de Salgado não é simples de ser analisada. Ela mistura vários componentes, entre os que se destaca a filosofia visual de Cartier-Bresson de captar o "momento decisivo". Seu objeto de interesse é o homem em condições de sobrevivência e nas suas imagens procura resgatar a beleza e a dignidade de suas almas. Fazer visível aquilo que a simples vista parece não existir. Com essa idéia em mente começou seu périplo pelas regiões mais inóspitas do planeta. (ALBORNOZ, 2005, p. 97)

Desde seu primeiro livro Other America, em que retrata a vida na America fora dos grandes centros onde a fome, a miséria, a pobreza são elementos cotidianos, até seu ultimo livro Êxodos que testemunha a vida dos refugiados na África e na Ásia, estamos vendo e mergulhando em enigmas capturados em tempos que correm na existência de vida daqueles que são iguais a nós. Nessas fotografias o simbólico e a metáfora visual se confundem. Pois uma é o instrumento de interpretação para o outro numa só habilidade do olhar.

Assim, o que uma pessoa dever ver ao olhar suas fotografias, o próprio Salgado responde

> Quando olhamos uma fotografia qualquer, nos transportamos a outros luga¬res, a épocas, talvez a outras vidas. O ato de olhar uma fotografia consta de dois momentos: o olhar, o que se mostra e, logo, a nossa resposta a aquilo que foi visto. (ALBORNOZ, 2005, p. 98)

4.2. SEBASTIÃO SALGADO E A FOTOGRAFIA HUMANISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

É interessante notar que ao questionar como Sebastião Salgado encontra-se no contexto escolar, nos deparamos como Salgado pensa a escola e como ele a retrata em seus trabalhos. Ele andou pelo mundo fotografando escolas para produzir um trabalho conjuntamente com Cristovam Buarque financiado pela UNESCO e intitulado Berço da Desigualdade em que tirou setenta e três fotografias e que, como diz Buarque, em que afirma que a escola aprisiona os que estão fora, e que muitas crianças aprendem muito mais sobre a difícil vida que levam a partir de elementos que não estão contidos na própria escola.

No entanto, os trabalhos de Sebastião Salgado no contexto escolar são muitos difusos e de pouca expressão. Algumas delas podem ser encontradas em livros didáticos de História, quando o tema versa sobre o interior do Brasil e África, mas muito com uso ilustrativo. Outras podem ser encontradas nos livros de didáticos de Geografia quando se trata da questão da pobreza e da desigualdade social. Contudo, nem a fotografia como arte é trabalhada, nem o próprio tema é objeto de desenvolvimento a partir do material. O livro didático trata como uma ilustração.

O contexto escolar é um dos lugares privilegiados para se construir um olhar diferenciado para o mundo a partir da arte. Nele a arte deveria ter seu lugar potencializado tanto para ser fruída como também aprendida, apreendida e esboçada pelos alunos. Além disso, é neste mesmo contexto escolar que os artistas brasileiros deveriam ser conhecidos, apresentados, trabalhados.

No caso especifico dos trabalhos de Sebastião Salgado, ensinar através de suas fotografias em preto e branco é desenvolver sensibilidade para o que metaforicamente não têm cor, educar o olhar para ver o mundo a partir de uma ética e justiça que estão atravessadas no modo como as pessoas de seu trabalho apresentam seu semblante e olhar, de seus corpos numa dada posição, de sua proximidade ou distanciamento daquele que está vendo a fotografia.

> Este lado da fotografia é muito importante, pois, para além de dar a conhecer os acontecimentos trágicos e lamentáveis que estejam a ocorrer pelo mundo (conflitos bélicos, fome, intolerância étnica e religiosa, destruição dos recursos naturais, etc.) imortaliza esses mesmos acontecimentos, de forma que as gerações vindouras possam aprender com os erros do passado. A imagem, ao provocar reações ao observador, apelando à sua humanidade e sensibilidade, espera que este participe na denúncia social, pondo fim ao problema retratado. (SANTOS, 2011, p. 4)

A arte provoca, incomoda, desconforta, tira do lugar comum e transporta para outro mundo. E é nesta provocação que a educação do olhar assume o lugar favorável a relação ensino-aprendizagem. Saber ver, saber entender é o passo para a transformação do sujeito que atua no mundo. Um sujeito transformado e transformador de sua realidade como queria Paulo Freire.

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "autoridade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2002, p. 23)

A arte opera no campo conceitual, pois se o conceito é uma matriz lingüística de significado dominante e referente na concepção de uma realidade, a arte, pelo toque do sensível chega ao conceito propondo a experiência com outro mundo cuja matriz de compreensão não se prende no sujeito nem em sua matriz lingüística. Desse modo, educar pela arte é mudar o sujeito conceitualmente.

A arte opera também no campo procedimental na medida em que o procedimento é sempre um modo de agir, um caminho que leva a uma escolha, e que quanto mais estreitos forem esses procedimentos, menos visão de escolhas o sujeito terá dentro de seu esquema de vida. Aqui, a arte propõe também atuar no campo do procedimento, pois provoca uma revisão no como fazer, e no como sentir-se diante de determinados esquemas de viver.

Por fim, a arte também opera no campo atitudinal, na medida em que a atitude é o modo de ser configurado a partir do escolhido. Então as atitudes do educando mudam a partir do momento em que conhecem, são reeducados em suas sensibilidades, são provocados e desafiados a se deslocarem metaforicamente para outro mundo.

Assim, a arte é um caminho potencializador das mudanças em termos conceituais, procedimentais e atitudinais dos educandos. E quando essa arte é a fotografia humanista de Sebastião Salgado e suas fotografias em preto e branco o mundo se torna uma possibilidade de cores, de aprendizagem, de sensibilidades, de olhares, de consciência do ser humano e de sua condição no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho pretendeu-se discutir sobre o papel da fotografia no contexto escolar. Percebeu-se com isso que seu uso restrito a empobrece como instrumento e a esvazia enquanto arte. Por isso, foi necessário discutir até que ponto a fotografia é arte e não apenas registro de uma realidade ou instrumento de ilustração dos meios de comunicação. Para isso levantou-se a discussão da fotografia como arte, de seu lugar entre as outras expressões e manifestações e onde ela se coloca como tal. Suas características e sua definição como arte a insere dentro do contexto artístico mais com um limite entre o registro do real e a catarse quando se insere.

A escolha para o tema de estudo desse trabalho se deu pela arte fotográfica de Sebastião Salgado por alguns motivos. O primeiro por ser ele fotógrafo nacional e como tal seu lugar social e cultural a que tem direito entre seu povo. O segundo motivo para levantar a questão de como nossos artistas estão sendo trabalhados no contexto educacional de nosso país. O terceiro diz respeito a como a fotografia e o próprio Salgado aparece nos materiais que circulam no contexto educacional.

Além disso, suas fotografias de cunho humanista são desafiadoras dentro do contexto educacional, pois operam uma mudança sensível em como ver o mundo, o homem desprivilegiado social e culturalmente, econômica e politicamente por todos os continentes e principalmente pelo Brasil. O que é importante na medida em

que se fala de inclusão, de igualdade social nas políticas recentes desse país e do mundo.

A fotografia como arte, e especificamente a fotografia humanista tem um papel fundamental no contexto escolar, no entanto, sua utilização pedagógica é superficial e a mesma tendência em usar a fotografia apenas como ilustração nos livros didáticos e em trabalhos diversos é aparente quando se investiga sua posição em sala de aula.

Assim, num mundo de selfie, em que o sujeito é o fotografo fotografado de sua própria aparência, se discute a importância de repensar a fotografia e seus usos no contexto escolar, uma vez que ela também é arte que desenvolve, cria, constrói e desconstrói sensibilidades, modos de ver, visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Carla Victoria. **Sebastião Salgado: O problema da ética e da estética na fotografia humanista**. Revista eletrônica Contemporanea, número 4, 2005. In http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n04_09_CarlaVictoria.pdf. Acesso em Agosto 2014.

ALVES, Jefferson Fernandes (Org.) **Fotografia e Educação: Alguns olhares do saber e do fazer**. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, 2008. In http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0259-1.pdf. Acesso em outubro 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil - Realidade hoje e expectativas futuras**. In http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf. Acesso em Julho 2014

BENJAMIN, W. **"Pequena história da fotografia"**. In: _____. Obras escolhidas 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BORGES, Deboráh Rodrigues, **Historia da Fotografia**. In http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/14299/material/Hist%C3%B3ria%20da%20Fotografia.pdf. Acesso em agosto 2014.

BUARQUE, Cristovam; SALGADO, Sebastião. **O berço da desigualdade**. UNESCO, 2005.

CALDEIRA, Bárbara Maria Santos. **Repensando o fazer histórico: a fotografia e seu papel didático na sala de aula**. In http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/viewFile/9348/6440. Acesso em novembro de 2014

CARNEIRO DA CUNHA, Marianno. **Arte afro-brasileira**. In: ZANINI, Walter (Ed.). História geral da arte no Brasil, vol. II. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983[a.1980]. p. 973-1033.

CAVALCANTI, Carlos. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COUTINHO, Rejane. **Qual o lugar da arte na educação**.In CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. Arte educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e arte, 2006.

GOMBRICH, E. H., **A história da arte**, Editora : LTC, 2000.16º Edição.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. Cortez Editora, Coleção Questões de Nossa Época. São Paulo. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. In http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em Outubro 2014

OLIVEIRA, Erivam Morais de. **O resgate da ética no fotojornalismo: a banalização das imagens nos meios de comunicação**. XIII Encontro Nacional de Professores de Jornalismo. 2010. In http://www.com.ufv.br/pdfs/professores/artigoerivam_13enpj.pdf. Acesso em outubro de 2014

RAMOS, Matheus Mazini. **Fotografia e Arte: demarcando fronteiras**. Revista eletrônica Contemporânea. Numero 12, 2009. In http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_12_matheus.pdf. Acesso em setembro 2014.

SANTOS, Ana Sofia Teodósio, ALEXANDRE, Joana Silva. **Fotografia como critica social através da lente de Sebastião Salgado**. IADE – Escola Superior de Design, Marketing e Publicidade. Lisboa 2011. In http://documenta_pdf.jmir.dyndns.org/Trab1Sem2012_Foto_1A1/A.SofiaSantos_J.Alexandre.1A1_Foto.pdf. Acesso em Setembro 2014

SOLANO, Samantha Cristina. **O preconceito do ensino da arte: conhecer para transformar**. 103v. (4) n.(1), 2009. In http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/469/576. Acesso em julho 2014.

O imperativo mercadológico e a Instrumentalização da Educação Brasileira: Uma análise da lei13.415-2017 e contingenciamento de recursos a universidades públicas no ano de 2019

Welliton José da Silva

RESUMO

O presente artigo visa discutir a instrumentalização da educação brasileira e a reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415 de 16.2.2017, para formação profissionais de cunho técnico e como tal reforma visou atender às demandas mercadológicas da economia brasileira. Ademais, visa analisar como tal ótica atinge a realidade do ensino superior nas respectivas diretrizes de políticas públicas e o atual contingenciamento de recursos para sua manutenção e expansão.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Ensino Superior. Reforma do Ensino Médio. Mercado de trabalho. Ensino Técnico.

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de imperativos ou como no dito popular de "preto no branco". Entretanto, tais imperativos parecem vigorar de forma mais explicita na lógica mercadológica exacerbada na educação brasileira a partir da lei 13.415/17, a qual deu ênfase na formação técnica-profissional nos anos finais da educação básica.

Independentemente, do mantra midiático explorado pelos meios de comunicação, os últimos tempos evidenciam que vivemos uma nova lógica. Se durante uma boa parte dos governos encabeçados pelo PT (Partidos dos trabalhadores), víamos um abastecimento do dinheiro público as universidades privadas, por meio do programa " Universidade para todos" (Prouni), para o engrandecimento dos sistemas privados de educação, nos dias de hoje, há em voga uma contenção de verbas contra as universidades públicas consolidando, deste modo, uma nova demanda da cartilha mercadológica para educação brasileira.

Em outras palavras, é necessário que a população menos favorecida seja estimulada a formação de cunho técnico para que seja promovida a sua rápida inserção no mercado de trabalho.

1. AS DEMANDAS MERCADOLÓGICAS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LEI FEDERAL 13.415/2017 E O ATUAL CONTINGENCIAMENTO DE VERBAS NAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS.

Como explorado na parte inicial de nosso escrito são as demandas mercadológicas que ditam o norte da educação brasileira. Se há tempos atrás a necessidade era de mão de obra especializada garantida pelo poder jurídico do diploma, hoje vigora a demanda de mão de obra qualificada e barata para o reaquecimento econômico do país, e como contrapartida, se revigora a pauperização do trabalho e fomento da desigualdade social pela formação acrítica que a educação técnica propicia e pelas próprias características desta modalidade de ensino.

Partindo do exposto acima analisaremos essa tendência educacional institucionalizada pela lei da reforma do ensino médio e as suas ramificações até os dias atuais.

A Lei federal 13.415 /2017, instituiu a reforma do ensino médio basicamente em cima de duas diretrizes: a) A consolidação dos chamados "itinerários formativos" e, b) a concepção de educação integral por meio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - ampliação do tempo do aluno em ambiente escolar. Segundo o apregoado pelo governo na época, a reforma do ensino médio partiu da necessidade de combater o grande número de alunos evadidos nessa etapa da educação básica e o baixo resultado que tais estudantes estavam obtendo em testes internacionais que visam medir a qualidade da educação de um país, como por exemplo, o PISA (Programme for International Student Assessment)

Analisando a primeira diretriz, tais itinerários formativos visam a possibilidade de os alunos escolherem uma formação voltada para o que mais lhe apetecem, conforme descrito abaixo:

"Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas Tecnologias;

II - Matemática e suas Tecnologias;

III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

V - Formação Técnica e Profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. ”

Basicamente, o aluno escolhe uma organização curricular conforme o seu projeto de futuro. Essa aparente liberdade possibilitaria, em tese, que a referida etapa da educação básica torne-se mais atraente para ele.

No entanto, como citado pelo Professor Celso J. Ferreti *“Não deve ser descartada a possibilidade , em face do atual contexto econômico e político do país , de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados , na medida em que , de acordo com o espirito da lei, os conselhos estaduais de Educação e cada ente possam ser , de certa forma , pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectivas dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às das áreas das Ciência Humanas , Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o PISA”*

Isto posto, fica claro que desde de 2017 as políticas públicas educacionais visam atender os imperativos econômicos ditados pela cartilha neoliberal e dos grandes empresariados.

Esse movimento tendencioso, e esfumaçado por matizes ideológicos, visa claramente a promoção e a reativação dos conglomerados econômicos brasileiros perante a crise e o prejuízo que as corporações enfrentam na atualidade no Brasil. Essa pseudopolarização entre direita e esquerda, na verdade, escamoteia um projeto intricado de poder cuja manifestação se dará na formação de cunho técnico da população jovem das grandes periferias brasileira.

Não vemos ao nosso entender uma disputa entre direita e esquerda. O que fica revigorado nesse tempo são as faces de uma mesma moeda . Se há tempos há atrás a demanda econômica estava atendida , pois havia uma massa potencial de pessoal que conseguiam atender as demandas básicas do empresariado por meio da sua mão de obra , por isso na era “PT” vimos um grande investimento e isenção ao ensino superior para elevação e sofisticação dos grandes capitais; hoje vemos uma guinada na demanda mercadológica , pois com o agravamento do cenário econômico é necessário que se forneça mão de obra qualificada e barata , que operacionalize de forma mais eficiente as bases da roda da economia.

Assim sendo, fica claro por que tal a reforma efetuada no ensino médio em 2017 e o atual contingenciamento das verbas da educação de ensino superior falam basicamente a “mesma língua”, ou seja, a descaracterização da necessidade de formação educacional de nível superior (especificamente a de cunho humanista), em prol do crescimento econômico do país. Tanto a reforma como o atual governo desprezam as ciências humanas. Como colocado abaixo

Como nos lembra o professor Celso J. Ferreti: “ Esse argumento é reforçado, no meu entender, por dois dos artigos da Lei 13.415. O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados componente curriculares, atualmente presente nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, o quais poderão, de acordo com §2 do artigo 35-A da lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas.

O significado da expressão estudos e práticas foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, “ não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”. Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento…”

Vejam agora as semelhanças dos discursos do Presidente Jair Bolsonaro e do Ministro da Educação Abraham Weintraub, e o espirito da lei 13.415 /2017, sobre as referidas disciplinas de humanas:

> *“Na manhã desta sexta-feira, Jair Bolsonaro postou em sua conta no Twitter a seguinte informação: “o Ministro da Educação Abraham Weintraub estuda mjá matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. ”*
>
> *O presidente prosseguiu: “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. ” .”Tiago Cordeiro, especial para a Gazeta do Povo [26/04/2019]*

CONCLUSÃO

Deste modo, ao comparamos a reforma do Ensino do Médio e o contingenciamento de verbas a universidade pública operacionalizado pelo governo Bolsonaro percebemos que o pragmatismo econômico é o elemento fomentador das diretrizes educacionais brasileira.

O atual projeto de governo demonstra-se bem alinhado com as novas diretrizes mercadológicas, tanto que o contingenciamento chega a 30% no repasse dos recursos federais na média das universidades públicas, porém, em algumas universidades chegam a quase 53% como na Universidade Federal do Sul da Bahia.

Veja o extrato da reportagem dor portal UOL (Universo On-Line)

> *"Do UOL, em São Paulo 30/04/2019 O MEC (Ministério da Educação) informou, na noite de hoje, que o corte de 30% dos repasses de recursos federais valerá para todas as universidades e institutos, e não só para UnB (Universidade de Brasília), UFF (Universidade Federal Fluminense) e UFBA (Universidade Federal da Bahia)."*

Tal ação acarretou, em contrapartida, uma grande onda de manifestações por parte da sociedade civil no último dia 15 de maio de 2019, em todo o país, onde estudantes professores protestaram contra a ação de corte do governo federal. No entanto, ao nosso ver, como já explicitado, essa instrumentalização da educação percorre um caminho inexorável pela própria lógica institucionalizada já nas gestões federais anteriores.

Por isso, não podemos nos enganar que tanto a gestão anterior como atual, de forma mais veemente, operam sobre a mesma ótica; a instrumentalização da educação perante as necessidades econômicas ou mercadológicas.

Dentro de um plano maior enquanto muitos de nós perdemos em infinitas horas, em comparações entre a gestão federal atual e as "anteriores", em nossas batalhas épicas virtuais, está em andamento um projeto prolixo para os benefícios das grandes corporações e a pauperização das condições educacionais e existenciais da população brasileira.

Como já demonstrado esse é um movimento que perpassa, indubitavelmente, pela agenda das reformas, sejam elas tributárias, educacionais, previdenciárias ou trabalhistas. Em suma, todas elas entoam o mesmo mantra, ou seja, a submissão ideológica e existencial de toda uma nação aos interesses das grandes corporações e mercados internacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Tabus acerca do magistério**. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio d Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução**. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25- 42, 10 dez. 2018.

GOODSON, Ivo F. Currículo: **Teoria e história; Tradução de Atílio Bruneta**. 15ª Ed. Atualizada e ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes,2018.

Sites: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/presidente-quer-reduzir-investimentos-em-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-faz-sentido/

https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm

O lúdico como instrumento de aprendizagem

Veralucia Dias dos Santos

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem na fase da alfabetização. Sendo assim os objetivos da pesquisa é, averiguar como as atividades lúdicas podem ser excelentes recursos pedagógicos no contexto da educação, identificar como as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento e na socialização. Além de esclarecer a contribuição das atividades lúdicas para o enriquecimento do processo de alfabetização na prática de sala de aula. No entanto ressalta-se que é preciso entendimento sobre o direcionamento de tais atividades, e é o professor quem deve conduzir o aluno e as atividades a serem realizadas. O lúdico permite novas maneiras de ensinar, onde nos permite obter uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais á criança, pois as atividades lúdicas não somatórias, mas sim fazem parte do processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Aprendizagem. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A presente investigação, parte do seguinte problema de pesquisa: que opções o lúdico pode oferecer ao educador e ao educando, além das meras funções de entretenimento e lazer proporcionado pelos jogos teatrais?

A inserção do lúdico na educação tem apontado para uma nova tendência, o uso das dinâmicas não como simples brincadeiras, mas como uma forma de resgatar nas crianças o interesse pela aprendizagem e a busca de novos conhecimentos, de modo a garantir uma melhor qualidade de ensino.

Aventa-se a hipótese de que as dinâmicas podem ser utilizadas como recurso para o processo de ensino e aprendizagem, visto que as brincadeiras trazem em si um vasto campo de opções de entretenimento e inesgotável atrativo capaz de prender a atenção e estimular o interesse das crianças.

Essa característica constitui o que há de mais importante, pois traz uma nova hipótese consiste no uso dos jogos teatrais e brincadeiras lúdicas como instrumentos de socialização entre as crianças, onde essas se aprendem a se relacionar melhor umas das outras, através de uma convivência mais sadia, podendo assim exercerem melhor a sua cidadania.

Assim, o uso das brincadeiras e dos jogos teatrais não é mais um simples instrumento para distrair as crianças, mas meio pelo qual o aluno desenvolve algo, ocorrendo, portanto, a aprendizagem pelo fato de se estar executando uma tarefa por meio da brincadeira, ou seja, as brincadeiras deixam de ser apenas diversão e tornam-se um grande auxílio na construção do conhecimento.

CAPITULO 1 - A DEFINIÇÃO DE LÚDICO

A definição de lúdico, assim como as suas caracterizações usuais, segue uma abordagem fundamentada nos postulados teóricos de Luckesi (2001 p.63), esses estudos auxiliam a esclarecer a aparente conflituosa compreensão do lúdico e da brincadeira.

O jogo possui implicações importantíssimas em todas as etapas da vida psicológicas de uma criança e representa erro inaceitável considera-lo como atividade trivial ou perda de tempo. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo. O brinquedo supõe, na relação com a criança, a indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, sem regras fixas; o jogo, por sua vez, inclui intenções lúdicas; muitas vezes não literais (por exemplo, a boneca não é literalmente filha da criança, mas "é como se fosse"); estimula a alegria e flexibilidade do pensamento, mas mantém um controle entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro de determinadas regras (KISHIMOTO, 2000, p.10).

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (MALUF, 2003, p.09)

A palavra "lúdica" em sua origem é sinônima de jogos, incluindo também os brinquedos e o divertimento. Porém, a partir da evolução de seu significado epistemológico, percebe-se que a definição de lúdico deixou de ser apenas o ato de jogar. Dentro de uma sala de aula a ludicidade refere-se aos jogos pedagógicos, brincadeiras, exercícios físicos, ou seja, tudo o que está ligado às disciplinas escolares e permite o entretenimento.

Segundo Luckesi (2001, p. 07), o que caracteriza o lúdico é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia. A ludicidade pode ser considerada um estado de inteireza, de estar pleno naquilo que a pessoa faz com prazer, podendo estar presente em diferentes situações de nossas vidas.

Sendo assim, as implicações da necessidade lúdica extrapolaram o processo do brincar espontâneo, passando a referir-se também às atividades essenciais da dimensão humana.

Segundo Luckesi (2001, p. 11) "O brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para eficiência e o equilíbrio adulto. [...] O brinquedo proporciona o aprender fazendo e para ser mais bem aproveitado é conveniente que proporcione atividades dinâmicas e desafiadoras que exijam participação ativa das crianças".

> As atividades lúdicas são ações vividas e sentidas, não definíveis por discursos, mas compreendidas por aquilo que faz com que elas aconteçam, por fruição, pela potência em termos de força exterior que expõem, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como materiais que têm sentido e significado para quem as pratica (LUCKESI, 2001, p. 16).

Para o autor, o mais importante na atividade lúdica não é apenas o produto da atividade, ou seja, o que dela resulta, mas sim o processo, a própria ação, momento em que se vivencia a experiência, possibilitando a quem faz as atividades momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, de autoconhecimento, de cuidado de si e do outro de forma singular.

Luckesi (2001, p. 20) frisa a importância da brincadeira para a criança, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de colaborar para uma boa saúde física e mental.

> Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (LUCKESI, 2001, p. 21).

O brincar é fundamental na vida de uma criança. A partir do momento em que ela começa a interagir com o seu meio social ambos começam a ampliar sua imaginação, suas habilidades, sua iniciativa e sua confiança com o mundo interior, comunicando-se mais e participando cada vez mais do mundo que a cerca.

Brincar, portanto não é perder tempo, é ganhá-lo. Luckesi (2001, p. 32) diz que é triste ver crianças vagando pelas ruas sem escola, mas, mais triste ainda, é vê-las muitas vezes enfileiradas em sala de aula, executando tarefas estéreis, sem nenhum valor para a formação humana.

Quando a criança entra na pré-escola as brincadeiras são muito mais utilizadas pelas professoras, fazendo com que a criança explore todo o ambiente onde convive, aprendendo a refletir situações novas e principalmente a preencher e mostrar as suas necessidades, já que muitas vezes acabam realizando durante as brincadeiras atos que acontecem no seu dia-a-dia.

Luckesi (2001, p.33) afirma que "toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia a dia".

O autor expõe de maneira segura e clara que o ato de brincar além de instruir o aluno para um desenvolvimento físico e emocional, também o leva para um patamar que ao deparar-se com situações difíceis do dia-a-dia ele ali encontrara forças para uma superação mais rápida sobre as dificuldades encontradas. Por tanto ao deixar que a criança brinque, além de estar o ensinando ela também estará criando vínculos emocionais que o irão ajudar futuramente.

A partir do momento que passam para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o método lúdico acaba sendo abolido pela maioria dos professores, simplesmente por acharem que os alunos cresceram, ou pela necessidade de repassarem todo o conteúdo previsto no plano escolar.

Durante muito tempo as brincadeiras foram consideradas somente como passatempo, sem maiores propósitos, e através delas as crianças utilizavam o tempo livre. Até então, as brincadeiras não tinham sequer algum significado pedagógico e os brinquedos eram utilizados somente para distrair, para que seus pais pudessem trabalhar e cumprir suas obrigações.

Segundo Luckesi (2001, p. 34), a partir do século XX, algumas instituições de educação infantil começaram a utilizar as brincadeiras com base em teorias pedagógicas influenciadas por Claparède, Dewey, Decroly, Frobel e Montessori. Com o passar do tempo descobriu-se a possibilidade de utilizar os brinquedos para o desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica.

Atualmente sabe-se que as brincadeiras e jogos infantis são representações da vida real da criança e que ajudam a desenvolver sua capacidade de imaginar, pensar e agir por si própria sem depender de um adulto para ensinar. Essas atividades são essenciais na formação integral da criança, principalmente quando ela está na fase de desenvolvimento escolar. No entanto, para que tenha efeito na educação, elas precisam ser trabalhadas de forma pedagógica.

> Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la. (LUCKESI, 2001, p. 36).

Trabalhado numa perspectiva pedagógica, o lúdico pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social na vida da criança.

> O lúdico sempre estará acompanhado de um objetivo, que é criar uma oportunidade de desenvolvimento do indivíduo. O que diferencia o lúdico de uma simples brincadeira é que o seu uso tem

> sempre uma finalidade específica de aprendizagem, diferentemente de o simples brincar, que é uma atividade espontânea, que tem um fim em si, pois brincar por brincar é sua própria recompensa.

O lúdico se apresenta tão importante quanto à saúde e a educação, pois é por meio das brincadeiras que as crianças têm oportunidades de desenvolver um canal de comunicação, estabelecendo assim uma abertura de diálogo com o mundo dos adultos, com o qual ela restabelece sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (LUCKESI, 2001 p. 37).

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, além de incorporar o conhecimento através das características do conhecimento de mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, a fala, o pensamento e o sentimento.

Conforme Luckesi (2001, p. 38) o brincar é uma forma de comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntaria; uma atividade exploratória, que o ajuda no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio e aprender a viver e não um mero passatempo.

O lúdico, por ser uma maneira mais descontraída de ensinar, pode ser facilmente confundido como uma brincadeira ou alguma atividade que não irá apresentar nenhuma fonte de conhecimento para o aluno. Para que fique claro, o lúdico é todo meio de aprendizagem que ensine o aluno através de jogos, brinquedos, histórias e outros métodos apresentados para o aprimoramento e ampliação do universo da sala de aula.

Segundo Kishimoto (2000, p.10) "O brincar é uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo".

O autor ainda explica que a brincadeira é toda atividade da qual o participante se liberta de toda regra básica dando prioridade para a sua percepção de espaço cultural e social, formando assim seu próprio método de ver e vivenciar o mundo sem se preocupar com limites ou regras pré-determinadas proporcionando assim liberdade para seu próprio intelecto.

Entende-se, portanto, que a diferença entre o lúdico e a brincadeira é a forma e o método apresentado entre ambos, sendo, que os jogos lúdicos se impõem através de uma regra pré-determinada. Já a brincadeira se compõe por meio da liberdade de regra deixando livre o participante para brincar da maneira como desejar sua própria vontade.

Kishimoto (2000, p. 12) afirma que "O lúdico e a diversão são elementos preponderantes na infância. Todas as crianças brincam, pois essa é uma condição ontológica essencial para o seu desenvolvimento e para sua interação na sociedade."

A ludicidade compõe o traço definidor da infância. O jogo, a liberdade, a imaginação, a fantasia e o sonho ainda são elementos que pertencem indiscutivelmente aos primeiros anos de vida de qualquer ser humano.

Também para Kishimoto (2000 p. 13), "os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual".

Quando a construção do conhecimento se dá através do lúdico a criança aprende de uma forma mais fácil e divertida, estimulando a criatividade, a autonomia e a curiosidade, pois faz parte do seu contexto naquele momento o brincar e jogar.

Acredita-se também que as brincadeiras e os jogos estão relacionados ao contexto histórico, social e cultural do momento e, sendo assim, assumem as características da época em questão.

Brincadeiras e jogos são considerados fatos universais, pois suas linguagens podem ser compreendidas por todas as crianças do mundo. Assim, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2000, p. 15), somente na década de 1930 os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. Nessa época, o Brasil conheceu personalidades importantes no campo da Psicologia, como André Reis, Claparède, Mira e Lopes, Pierre Janet e outros que auxiliaram no desenvolvimento de estudos na área da psicologia infantil, de modo especial sobre o jogo. O sentido do jogo era considerado como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração. A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava.

Neste sentido, brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança.

> Brinquedos e jogos são de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Ainda, é por meio da atividade lúdica que a criança interioriza os valores éticos da sociedade a que pertence (KISHIMOTO, 2000, p. 16).

Brincando, a criança se inicia na apresentação de papéis do mundo adulto que virá a desempenhar mais tarde, além de desenvolver capacidades físicas, verbais e intelectuais e a aptidão de comunicar-se. Os jogos são importantes para descontrair e fazem bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, os jogos ajudam desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Prepara para serem cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar da construção de um mundo melhor.

Kishimoto (2000, p.17) explica que lidar com os objetos existentes na brincadeira e nos jogos a criança pode lidar com o significado das palavras por meio do próprio objeto concreto, e por esta ação de brincar a criança embora não possua linguagem gramatical, consegue internalizar a definição funcional de objetos, e a criança passa a relacionar as palavras com algo concreto.

> O jogo é um fator de comunicação mais amplo que a linguagem verbal, e propicia o diálogo entre pessoas de origem linguística e culturais diferentes. Todo jogo exige imaginação para modificar situações conhecidas e criar algo novo. O jogo faz parte do brincar e facilita o crescimento. É no brincar e, talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto conseguem ser criativos.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (KISHIMOTO, 2000, p. 18).

Toda forma de jogo deve ter como intuito ensinar e divertir o ser humano, proporcionando assim uma maneira mais leve e agradável para o aprendizado. Brincadeiras são todas as atividades que buscam inserir divertimento e alegria através de estímulos sensoriais como espaço, cultural e geográfico.

É possível evidenciar de maneira clara, que cabe ao educador direcionar de forma integrada com a realidade exercida a ludicidade para o aprendizado do aluno, formando além de tudo um senso crítico no qual ao aplicar-se o ensinamento o educador irá proporcionar tanto de uma forma de divertimento como de aprendizagem instruindo no aluno um contato mais amplo no ato de brincar e aprender.

> Brincadeira é a atividade lúdica livre, separada, incerta, improdutiva, governada por regras e caracterizadas pelo faz de conta. É uma atividade bastante consciente, mas fora da vida rotineira e não séria, que absorve a pessoa intensamente (KISHIMOTO, 2000, p. 22).

Jogos e brincadeiras têm como objetivo entreter, porém uma procura ensinar enquanto o outro busca apenas o entretenimento sem o intuito de ensinar.

Segundo Kishimoto (2000, p. 28), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não apenas uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento do jogo, conforme as regras definidas pelo professor.

Ao diferenciarmos jogos e brincadeiras devemos ficar atentos aos limites que ambos apresentam. Todo jogo é uma brincadeira com regras e limites pré-estabelecidos, sendo que toda brincadeira é um jogo sem regras ou padrões pré-determinados.

> Essa relação entre o jogo e aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão o que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa. (KISHIMOTO, 2000 p.31)

Nos jogos e nas brincadeiras, emergem valores que dizem respeito à curiosidade e à coragem, que levam à auto aceitação, ao otimismo, à alegria, à cooperação e à maturidade. Poucas, porém, são as pessoas que receberam formações para entenderem e perceberem a importância da aprendizagem que decorre do uso adequado de brinquedo e da oportunidade de brincar. A habilidade para promover um desenvolvimento ótimo das crianças pelos jogos requer profundo conhecimento e entendimento das individuais infantis.

Ao observar-se o ponto de vista expresso pelo autor podemos analisar que a diferença entre brinquedos e jogos é grande. Porém a utilização empregada para os

dois indeferem do objetivo, ou seja, cada criança pode se reinventar e estimular seu conhecimento através da reutilização dos jogos e brinquedos. Deixando que sua imaginação recrie os ambientes e os modos expressos na formação das regras.

Acredito que neste capítulo foi possível destacar algumas considerações a respeito do lúdico e os jogos infantis nas primeiras séries do ensino fundamental. Um desenvolvimento harmônico, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e contra argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato: o lúdico trabalhado numa perspectiva pedagógica pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na vida da criança.

Pouco a pouco, o trabalho pedagógico através do lúdico contribui para tornar a criança apta a um intercambio real com os outros, favorecendo a troca de experiências baseadas na cooperação e na reciprocidade.

O lúdico se manifesta no ser humano desde a infância através de brincadeiras e jogos que permitem à criança experimentar diversas sensações como a alegria, o medo, a tensão, dentre outros, sendo essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

> A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente (MALUF, 2003, p.09).

Através do brincar, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

MALUF (2003, p. 10) afirma que "a atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz. "

Pode-se afirmar que a criança, se relaciona com o mundo executando tarefas em forma de brincadeiras. Através do brincar, a criança estabelece relações de reciprocidade com as demais baseadas nas experiências de vida que cada uma traz consigo.

A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.

> O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (MALUF, 2003, p. 21).

Para tanto, se faz necessário que a prática docente esteja apta a inovar e propiciar às crianças atividades significativas que facilitem a construção de novos conceitos, definições e experiências frente ao novo mundo, trazendo a este um novo significado e facilitando a aquisição do conhecimento.

> A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve se atentar para não "atropelar" e/ou inibir as inquietudes dos educandos, para que assim não seja vista pelos mesmos como espaço desagradável e rotineiro, e sim espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações (MALUF, 2003, p.27).

Ao ingressar na escola, a criança deixa o ambiente familiar para se aventurar em um novo espaço, repleto de regras e a fazeres a serem cumpridos. Acredita-se que se a escola não propiciar à criança atividades lúdicas, o impacto sofrido por ela será marcado por diversas situações de frustação durante a vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos estabelecer quais as vantagens de se adotar o lúdico segundo uma concepção interacionista para o processo de ensino lúdico.

Por pertencerem aos primeiros anos de vida da criança e, por extensão, ao universo de qualquer ser humano em seu sentido mais amplo, as brincadeiras e os jogos teatrais trazem em si toda uma sabedoria que vem atualizando-se e responsabilizando-se pelo desenvolvimento de nossa civilização.

Confirmamos, pois, diante dos estudos realizados acerca da origem e características do lúdico, que as brincadeiras e jogos teatrais, por se tratarem de representações da vida real da criança, tornam-se instrumentos didáticos muito ricos para se trabalhar com crianças através do ensino lúdico.

Além do mais, o caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos teatrais faz com que a introjeção de conteúdos, tanto atitudinais quanto cognoscitivos, torne-se uma atividade não caracterizada pela imposição unilateral dos adultos que, aos olhos da criança, afigura-se arbitrária e desprovida de sentido, causando sentimentos de medo, frustração e fracasso.

De fácil localização, podendo ser trabalhadas em sala de aula ou em outras áreas dentro e fora dos muros da escola, evocadas pela memória ou ainda criadas pelos próprios professores e alunos, as brincadeiras e os jogos teatrais, em face do exposto, transformam-se em poderosos auxiliares didáticos ao alcance de todo docente que se interesse em trabalhar sistematicamente com esses instrumentos.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

Dificuldades de aprendizagem na Ed. Infantil

Mônica Lúcia Alves Silva

RESUMO

A presente monografia vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos. A prática pedagógica precisa ter como premissa que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção, no sentido de resgatar-lhes o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares, com o uso de todos os recursos que se fizerem necessários para isso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Aprendizagem. Dificuldade.

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem é fenômeno do dia-a-dia, que ocorre desde o inicio da vida.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor resume-se na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qua-

litativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do individuo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

OBJETIVOS

Sendo assim este trabalho tem o objetivo de aprofundar estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, a fim de auxiliar o desempenho dos professores através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhá-las, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a técnica de documentação indireta, através da leitura e levantamento bibliográfico sobre o tema através de diversos autores, usando a metodologia da Análise de Conteúdo. Serão consultados livros, sites da Internet e artigos de revistas especializadas.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já esta exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998) afirma que este provém de uma "equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a conseqüência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

Como descreve Pedro Demo (2006), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.

Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.

Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo "estratégias de aprendizagem". No entanto, González (2007), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos: primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.

É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.

As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de aprendizagem. Fonseca (2008), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular através das sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósicos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.

Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são con-

siderados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar varias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a critica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticas e mal tratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.

Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a pratica docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentam algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.

CAPÍTULO II - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

Trata-se de uma temática complexa, controvertida e de abordagem pluri e interdisciplinar que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (DSM-IV, 1995; FONSECA, 1995).

A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores

Essa diversidade de terminologia é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos é da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se suas origens e sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.

Apesar da confusão na utilização de terminologias e na própria concepção das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes atrapalham seu esclarecimento e os avanços de conhecimentos na área, merece destaque o fato de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada (PILATI,1994). Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) revelam que 59% dos alunos do ensino básico no país apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde freqüentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam

ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento, que consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo. Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994).

As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

De acordo com Santos et al (2005), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o individuo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Segundo Rabelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referente à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada.

Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.

CAPÍTULO III – DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, através da atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Memória: a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar seqüências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras.

Orientação espaço-temporal: a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal: geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade: algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Soletração: existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.

A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu

cérebro passará. Se um desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003).

Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no inicio da alfabetização, por falta de estimulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muitos próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em faca com vaca.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.

As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade.

É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;. Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.

O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

Para Bossa (2000) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia principalmente na observação e analise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e principalmente como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são “forçosamente” e principalmente determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar cons-

ciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela esta de certa maneira sustentada pelo meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.

REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M. **O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. **Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPELLINE, S. A. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar**. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico V**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. **Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. **A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise**. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. **Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

FONSECA, V. **Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores**. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. **Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica**. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. **E agora, aluno?** Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. **Avaliação das políticas publicas educacionais**, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. **Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar**. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.

RABELO, J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Edições Asa. 1993.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem.** Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. **Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem**. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. **Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento**. Psicologia em Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol;

3. Palavras – chaves: até cinco;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site **www.abnt.org.br**

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas do Grupo Iteq fone: 2074-5110.Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para: **projetoseprojecoes@grupoiteq.com.br**

14. OBS: Enviar os Artigos e os Textos, Entrevistas e demais trabalhos acadêmicos de acordo com as normas da ABNT para que sejam aceitos integralmente.

COMISSÃO EDITORIAL

Pós-Graduação Semipresenciais

- Formação e Profissão Docente
- Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos
- Educação em Foco

Consulte-nos para outros cursos



11 2074-5110 11 97355-2554

ITEQ




Pré-inscrições em breve
ITEQ
COLÉGIO



11 2074-5110 11 97355-2554 ITEQ