FACULDADE ITEQ ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 4 - Edição 3 (julho de 2021) ISNN 25959042



EDITORIAL

Com o avanço da internet, estar presente nas mídias sociais além de ser uma opção para as empresas é imprescindível para alavancar os negócios.
Nós, sempre buscamos proximidade com o cliente, procuramos ouvi-lo e conhecer o que eles querem e necessitam.
Por esses motivos modernizamos nosso site para além dos motivos acima, ainda acrescentamos valor e qualidade aos cursos oferecidos pelo nosso Instituto. O novo site está moderno e oferece uma navegação diferenciada dos demais, pois possui um layout diferente e leve. A forma de visualizar nosso conteúdo é agradável aos olhos além da informação que traz.
Quando investimos nesse novo site; iteqescolas.com.br, nossos alunos foram essenciais para o acesso às informações que precisam de forma rápida e prática. As pesquisas no nosso site priorizam informações referentes aos nossos cursos e levam a decisão acertadas.
Entendemos a necessidade de um site responsivo que além de oferecer informações certas, necessitam indicar soluções modernas e de acordo com as demandas de uma sociedade em mudanças.
Caso as informações do site não responsam às expectativas do nosso público, estamos à disposição para atendê-los em nossos canais de atendimento.
teremos prazer em fazer de nossos alunos, nossos clientes privilegiados.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



EXPEDIENTE

PROJETOS E PROJEÇÕES
Volume IV – Edição 3 (Jul. de 2021)
ISSN: 25959042
Periodicidade: Trimestral

1. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS AMBIENTES - ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL, DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ESPAÇO ESCOLAR
ADRIANA CARVALHO COBRE

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS INQUIETAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR
ADRIANA GALDINO DE MORAIS

3. A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA
ADRIANA MARQUES STAMPFER

4. A IMPORTÂNCIA DO DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
AGNALDO DOS SANTOS

5. EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

6. A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
ALINE APARECIDA A COSTA DEFENDI TRINDADE

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE BARROS

8. A NECESSIDADE DA DRAMATIZAÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
ALINE RENATA DE OLIVEIRA

9. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
ÁLVARO ROGÉRIO VITÓRIA

10. A LINGUAGEM MUSICAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS DE IDADE
ANA CRISTINA NUNES DE ARAÚJO

11. A IMPOTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA DE ALCÂNTARA

12. A ROTINA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA ALENCAR LOPES

13. ARTES VISUAIS - O GRAFITE NA ESCOLAS
ANA PAULA BARROS MAZALI

14. A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)
ANA PAULA DOS SANTOS GIMENEZ

15. A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO
ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS MANTOVANI

16. AS EMOÇÕES DENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ESFERAS SOCIAL E ESCOLAR
ANDREA DE JESUS PASSOS

17. O LÚDICO COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

18. A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA FACILITADORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANDRÉIA ROSÁRIO DOS SANTOS

19. PRECONCEITO RACIAL NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DO DISCURSO E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA MÍDIA
ANDRÉIA SANTANA FERIGATI

20. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE

21. PRÁTICAS EDUCATIVAS - AFETO ALIADO À EDUCAÇÃO
AUGUSTA APARECIDA EZIQUEL TURCHIAI

22. A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI

23. EXIGÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI

24. INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS PARA ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVDS) EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTO (TEA)
BIANCA GOMES LEITE RODRIGUES

25. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA

26. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO
CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA

27. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO ATUAL E AS PREOCUPAÇÕES DO USO EXCESSIVO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES
CÁSSIA CARLA CAETANO NAVARRO

28. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE
CELIA REGINA JUSTINIANO

29. CRIANÇA E INFÂNCIA: DO BRINCAR AO APRENDER
CÍCERA DOMINGAS ROCHA FERREIRA

30. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DISCENTES QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

31. GESTÃO DE SALA DE AULA - A POESIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DE REALIDADES
CÍNTIA NASCIMENTO RAVANHANI

32. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
CLARICE SILVA FERNANDES

33. REFLEXÕES SOBRE REGIO EMÍLIA E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA DE MELLO CONTIERI

34. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
CLAUDIA MARIA ALVES ADAMIS

35. ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA
CLAUDIANE MARIA DE JESUS

36. AFETIVIDADE E ARTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO

37. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CREUSA SANTANA DE SENA

38. CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALEM DO SENSO COMUM
CRISTIANA ALVES PEREIRA

39. O BRINCAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CRISTIANE DA SILVA LOPES

40. MÚSICA - RECURSO DIDÁTICO E LÚDICO NA PRÉ-ESCOLAS
CRISTIANE NICOTARI TREVISAN

41. A EMERGÊNCIA DA ALMA EM KAFKA E NIETZSCHE
DANIEL DE SOUZA LOPES

42. PRÁTICAS EDUCATIVAS (JOGOS, BRINQUEDOS, LUDICIDADE E CRIATIVIDADE)
DANIELA FELIX NOVAES

43. UM OLHAR ATRAVÉS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL
DANIELE ELIAS VON GAL

44. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS
DANIELE NERY SANTOS DE LIMA

45. BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA NECESSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA SOCIABILIDADE
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

46. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE SÃO PAULO
DANYLO AURÉLIO SANTOS

47. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAYANA MENDONÇA SOUZA DE ALMEIDA

48. ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

49. ARTES VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
DÉBORA GOMES LEAL

50. IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE
DEIVID MARQUES BATISTA

51. O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DENIS ALBERTO LEMOS ANDRADE

52. A PRÁTICA EDUCATIVA
DENISE FRANCINE

53. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DORCA DOS SANTOS VIEIRA SILVA

54. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DE PAIS, PROFESSOR-ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
EDILENA MARTE SILVEIRA MENEZES

55. REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
EDNA REGINA DE LIMA

56. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
ELAINE GOMES DOS SANTOS

57. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
ELAINE KARIN PEREIRA SOARES

58. OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE DESENVOLVIDA A PARTIR DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
ELLEN MARIA OLIVEIRA LOPES

59. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES - PRÁTICAS DE PROJETOS DE LEITURA
ERIKA CARDOSO

60. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
EUNICE CAVALCANTI VILELLA DA SILVA

61. EDUCAÇÃO HÍBRIDA E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
FABIANA CALDEIRA

62. ENSINO HÍBRIDO: CARACTERÍSTICAS E EXPECTATIVAS
FÁBIO LOURIVALDO DA SILVA

63. A MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

64. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO
FLAVIA CINTRA TIBERIO FAVELA

65. NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
FLAVIO PEREIRA FERREIRA

66. EMPODERAMENTO: DISCUSSÃO ENTRE LIBERDADE E PODER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
GABRIELE DALARTE

67. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: METODOLOGIAS E SUAS CONCEPÇÕES NOS DIAS ATUAIS
GILCIELHE NUNES DA SILVA

68. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE
GILSON PRESTES

69. A DOCÊNCIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SABERES E PRÁTICAS
GLAUCIA BORGES DE PAULA SILVA

70. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

71. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRINAURIA MARIA SARAIVA ALVES FEITOZA

72. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS
HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA

73. A ARTE NO PROTAGONISMO DA PRIMEIRA INFÂNCIA
HELOISA DE SOUSA PALHA CORREIA

74. O PAPEL PEDAGÓGICO DOS JOGOS DE CONTEÚDO HISTÓRICO NOS ANOS FIANIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
INACIO JOSE CHAVES DE FARIA

75. O ESTÍMULO DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

76. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JACQUELINE APARECIDA DE SOUZA HOLANDA

77. A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
JANAINA DANTAS MATOS MOTA

78. OS CONTOS DE FADAS SÃO LINDAS - HISTÓRIAS REPLETAS DE ENCANTOS
JANDIRA DOS SANTOS

79. AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JANE LEITE COSTA DOS SANTOS

80. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
JAQUELINE DE OLIVEIRA REOLO

81. A INCLUSÃO ESCOLAR PÚBLICA: O PARADIGMA ENTRE A REALIDADE E A UTOPIA
JEANNE QUEIROZ DE MOURA

82. A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
JÉSSICA APARECIDA GONÇALVES DE OLIVEIRA

83. CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBITO ESCOLAR: EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I
JOÃO CARLOS DA CRUZ

84. ARTE NA EDUCAÇÃO
JOCIMARA GOMES PARIZI MICCHETTI

85. RACISMO E EDUCAÇÃO: COMO A EDUCAÇÃO É A SAÍDA PARA A COMPREENSÃO
JONATHAS NEVES GOMES

86. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
JOSÉ WILTON DOS SANTOS

87. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO PANDÊMICO
JOSIANY APARECIDA DA SILVA COSTA E SOUZA

88. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

89. AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

90. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA LÚDICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN

91. ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
JULIANA GUIMARÃES DE SOUZA

92. AS BRINCADEIRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIA DE JESUS COSTA MARQUES

93. O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
KATIA DE JESUS COSTA MARQUES

94. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM ÂMBITO ESCOLAR
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

95. A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

96. A HISTÓRIA DO JOGO
KELLY ADAN BARROSO MARCOLINO

97. O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

98. REFLEXÕES ACERCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O CUMPRIMENTO DAS LEIS 10.639 E 11.645
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

99. A LUDICIDADE E AS ARTES VISUAIS
LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA

100. O PROCESSO CRIATIVO MEDIADO PELOS MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO HUMANA: DA OBJETIVIDADE DE QUEM CRIA A SUBJETIVIDADE DAQUELE QUE COMTEMPLA
LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA

101. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO VOLTADAS PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS, NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, EM TEMPOS DE PANDEMIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
LUCINEIDE MARIA MARTINS

102. EDUCAÇÃO FÍSICA: EM TEMPOS DE PANDEMIA
MARCELA VIEIRA DA COSTA

103. O DOCENTE DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS
MÁRCIA ALVES SOUZA

104. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA

105. UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O DIFERENCIAL DO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA
MARIA CRISTINA DE FREITAS

106. CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS

107. TEATRO MUSICAL - A HISTÓRIA DO SEGMENTO NO PAÍS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O TEATRO BRASILEIRO
MARIANA GREGIO TARRONE FULAN

108. ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÊNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

109. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTORIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARILENE BARBOSA DOS SANTOS

110. A LUDOTERAPIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA AGRESSIVIDADE INFANTIL EM AMBIENTES ESCOLARES
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

111. A CULTURA DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLENE TAIRA MELO

112. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES
MARLENE TAIRA MELO

113. EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MICHELE MARTINS BELAZ ALVES

114. O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
MICHELLE SILVA FERREIRA

115. AULAS REMOTAS DE ARTE EM ISOLAMENTO SOCIAL: TECENDO POSSIBILIDADES
MILTON DE SOUZA

116. IMPORTÂNCIA DA ARTE JAPONESA ORIGAMI NO ENSINO FUNDAMENTAL
MILTON FÉLIX DA SILVA

117. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

118. INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS
NICOLE RIBEIRO ALVES

119.A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSCIÊNCIA ECOLOGICA
NOEMIA ALVES DE OLIVEIRA SANTOS

120. A IMPORTÂNCIA DA ARTE - A MÚSICA E AÇÃO LÚDICA NA APRENDIZAGEM
PATRICIA FERRARI ROSA

121. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM POSITIVA DA CRIANÇA NEGRA
PATRICIA HORA DE MELO

122. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR
PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO

123. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA DISLEXIA
PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO

124. A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARCONDES PIFFER

125. OS ENFRENTAMENTOS PELOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA SURDA NA PANDEMIA DO COVID-19
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

126. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO
PRISCILA CIPRIANO FURTADO

127. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
PRISCILA PONCIANO ORNELLA TELES

128. A IMPORTÂNCIA DE RESGATAR AS MEMÓRIAS LÚDICAS DE INFÂNCIA DO EDUCADOR PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA DIFERENCIADA
QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA

129. ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO

130. LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: O GÊNERO HAICAI E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA SALA DE AULA
REGIANE SOUSA DOS SANTOS

131. O PODER EM FASES DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL
REGINA CÉLIA ROSSATTI CASTANHEIRA DE OLIVEIRA

132. MÉTODOS E RESULTADOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO BÁSICO
REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA

133. BULLYING NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO RECORRENTE
REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA

134. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
REGINALVA DE SOUZA NAZARÉ BARRETO

135. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA DA CONCEIÇÃO MAGALHÃES

136. OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO ENSINO REMOTO
RENATA DECIENI

137. EDUCAÇÃO PARA TODOS: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
RENATA DOS SANTOS

138. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS CONCEITOS NO ENSINO INTEGRAL
ROBERTA BATISTA

139. AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
ROSÂNGELA CARVALHO DE OLIVEIRA

140. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSILENE DE JESUS GARCIA

141. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR
ROSILENE DOS PASSOS

142. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMNOVO OLHAR NA AÇÃO DOCENTE UTILIZANDO A TECNOLOGIA
ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES

143. A ASCENDÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR
ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES

144. O BRINCAR HEURÍSTICO: UMA PRÁTICA EFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROZANE MARIA DE SOUSA

145. GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA: DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR BRASILEIRO
SANDRA REGINA AUGUSTA GOMES

146. A EXCLUSÃO DOS SURDOS NA ÉPOCA DA PANDEMIA - A FOMRA COMO A PANDEMIA AFETA A COMUNICAÇÃO DOS SURDOS EM SEU COTIDIANO
SANTANA DE CASTRO ANDRADE NISHIHARA

147. LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA E OS MÉTODOS DE INSERÇÃO EM CONTOS DE FADAS
SILVANA DE SÁ ALMEIDA

148. A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA DE SÁ ALMEIDA

149. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
SIMONE DOS SANTOS SILVA

150. O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTE COMO RECURSO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SIMONE MIRANDA DE SALES

151. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
SIMONE XAVIER AMARAL DA SILVA

152. ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAYA CACIANO FERREIRA

153. POSSIBILIDADES DE ATUALIZAÇÃO DE UM DOCENTE
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

154. TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO
TAMARA ALESSANDRA DE SOUSA SILVA

155. AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS DO ENSINO HÍBRIDO
THAIS MOURA MARINHO

156. EDUCAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS - INVESTIGANDO AS PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS
THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO

157. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
VANESSA CHINELATO DOS ANJOS

158. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
VANESSA FREITAS DE ANDRADE

159. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIANE DE SOUZA BARBOSA

160. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS
ZENAILTON GAMA SANTOS

161. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
A RELAÇÃO DO DESENHO COM A ALFABETIZAÇÃO
DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM

162. COMO OS RENDIMENTOS ESCOLARES PODEM SOFRER INFLUÊNCIA ATRAVÉS DOS CAPITAIS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS.
DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM

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 da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriela Nogueira

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

GRUPO ITEQ
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
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. 4, n. 3 (jul. 2021) – São Paulo: Iteq, 2021.

Trimestral
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Alfabetização. 2. Gestão democrática do ensino. 3. Música. 4. Pandemias. 5. Psicomotricidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Volta às aulas presenciais.

Ainda há divergência quanto às medidas seguras para a volta às aulas presenciais.

Quando e como estaremos seguros para a reabertura de nossas escolas? Dados estatísticos apontam falhas nos protocolos apresentados.

Estudos científicos apontam como seguro para impedir a transmissão do Coronavírus, o uso de máscara, álcool gel e distanciamento social, até que a vacinação atinja índices ideais para combater a transmissão do vírus.

O prejuízo para aprendizagem dos alunos é grande, sendo urgente minimizar tais prejuízos. O ideal para volta às aulas presenciais é em primeiro lugar a segurança de toda comunidade escolar e do entorno. Os ministérios da Saúde e da Educação precisam se aliar e propor medidas tais que a saúde e educação possam favorecer um retorno seguro para alunos, professores e pessoal administrativo.

Os protocolos entre Saúde e Educação necessitam ser revistos para que se tenha um protocolo seguro até que a vacinação total da população aconteça.

Precisamos ouvir alguns especialistas, quando afirmam: “Não faz sentido voltar para a velha escola”.

A perspectiva mais cotada é a tecnologia. Essa deve contemplar as orientações curriculares, a formação continuada dos professores, o investimento em equipamentos para as escolas, políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais e econômicas.

Desenvolver o ensino híbrido e a digitalização da escola deve estar na agenda das mudanças que a nova escola deve ter como meta.

A volta não é obrigatória, o aluno poderá optar entre retornar ou continuar com as aulas online... O que concluir nessa situação de pandemia onde tudo nos parece incerto, inseguro e de difícil tomada de decisão.

A escola como “protagonista” dessa situação, pode afirmar que sem as atividades presencias, as crianças, os adolescentes e até seus pais foram afetados de uma forma ou de outra. Infelizmente alguns grupos foram afetados de maneira desigual como: negros, indígenas, famílias de baixa renda, entre outros. Houve falta de investimento público, dificuldades de implementar protocolos de saúde, orientações governamentais sobre vários fatores que a pandemia nos trouxe.

A volta às aulas presenciais em todo país é ação prioritária e urgente. Essa é a orientação do C.N.E (Conselho Nacional de Educação) recém aprovada. A presença dos alunos nas escolas brasileiras é de suma importância, não só pelas aprendizagens dos conteúdos e pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os prepare para uma vida cidadã. Pensar na socialização dos alunos para viver a diversidade, o protagonismo dos alunos, o olhar e a escuta do grupo social em que vive é de um caráter formativo imensurável. Todos serão envolvidos e levados a pensar na flexibilização curricular, nas avaliações diagnósticas, nas adequações tecnológicas e em outras medidas estruturais que deem à escola uma nova dimensão que garanta o acesso e a permanência nessa “nova” escola, adequada a uma sociedade que aprendeu com a pandemia e a necessitou revisitar velhos conceitos e aflorar para uma atualidade que de repente nos atingiu.

Esperamos que num futuro próximo tenhamos notícias de uma nova realidade que a volta às aulas nos trouxe.

Equipe Editorial
ITEQ Escolas

PRIMEIRA GRADUAÇÃO

INGRESSE AGORA

Você escolhe como quer dar o primeiro passo para o seu futuro:

SIMPLES
Histórico Escolar

RÁPIDO
Nota do ENEM

FÁCIL
Vestibular Online



FACULDADE ITEQ ESCOLAS

iteqescolas.com.br

SUMÁRIO

1. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS AMBIENTES - ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL, DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ESPAÇO ESCOLAR
ADRIANA CARVALHO COBRE.....17

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS INQUIETAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR
ADRIANA GALDINO DE MORAIS.....28

3. A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA
ADRIANA MARQUES STAMPFER.....39

4. A IMPORTÂNCIA DO DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
AGNALDO DOS SANTOS.....47

5. EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA.....53

6. A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
ALINE APARECIDA A COSTA DEFENDI TRINDADE.....61

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE BARROS.....70

8. A NECESSIDADE DA DRAMATIZAÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
ALINE RENATA DE OLIVEIRA.....77

9. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
ÁLVARO ROGÉRIO VITÓRIA.....84

10. A LINGUAGEM MUSICAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS DE IDADE
ANA CRISTINA NUNES DE ARAÚJO.....93

11. A IMPOTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA DE ALCÂNTARA.....103

12. A ROTINA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA ALENCAR LOPES.....111

13. ARTES VISUAIS - O GRAFITE NA ESCOLAS
ANA PAULA BARROS MAZALI.....118

14. A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)
ANA PAULA DOS SANTOS GIMENEZ.....123

15. A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO
ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS MANTOVANI.....132

16. AS EMOÇÕES DENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ESFERAS SOCIAL E ESCOLAR
ANDREA DE JESUS PASSOS.....141

17. O LÚDICO COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA.....148

18. A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA FACILITADORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANDRÉIA ROSÁRIO DOS SANTOS.....158

19. PRECONCEITO RACIAL NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DO DISCURSO E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA MÍDIA
ANDRÉIA SANTANA FERIGATI.....170

20. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE.....184

21. PRÁTICAS EDUCATIVAS - AFETO ALIADO À EDUCAÇÃO
AUGUSTA APARECIDA EZIQUEL TURCHIAI.....188

22. A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI.....194

23. EXIGÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI.....201

24. INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS PARA ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVDS) EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTO (TEA)
BIANCA GOMES LEITE RODRIGUES.....208

25. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA.....220

26. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO
CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA.....230

27. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO ATUAL E AS PREOCUPAÇÕES DO USO EXCESSIVO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES
CÁSSIA CARLA CAETANO NAVARRO.....240

28. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE
CELIA REGINA JUSTINIANO.....247

29. CRIANÇA E INFÂNCIA: DO BRINCAR AO APRENDER
CÍCERA DOMINGAS ROCHA FERREIRA.....272

30. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DISCENTES QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES.....278

31. GESTÃO DE SALA DE AULA - A POESIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DE REALIDADES
CÍNTIA NASCIMENTO RAVANHANI.....288

32. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
CLARICE SILVA FERNANDES.....291

33. REFLEXÕES SOBRE REGIO EMÍLIA E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA DE MELLO CONTIERI.....305

34. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
CLAUDIA MARIA ALVES ADAMIS.....315

35. ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA
CLAUDIANE MARIA DE JESUS.....325

36. AFETIVIDADE E ARTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO.....337

37. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CREUSA SANTANA DE SENA.....343

38. CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALEM DO SENSO COMUM
CRISTIANA ALVES PEREIRA.....350

39. O BRINCAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CRISTIANE DA SILVA LOPES.....358

40. MÚSICA - RECURSO DIDÁTICO E LÚDICO NA PRÉ-ESCOLAS
CRISTIANE NICOTARI TREVISAN.....368

41. A EMERGÊNCIA DA ALMA EM KAFKA E NIETZSCHE
DANIEL DE SOUZA LOPES.....375

42. PRÁTICAS EDUCATIVAS (JOGOS, BRINQUEDOS, LUDICIDADE E CRIATIVIDADE)
DANIELA FELIX NOVAES.....382

43. UM OLHAR ATRAVÉS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL
DANIELE ELIAS VON GAL.....389

44. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS
DANIELE NERY SANTOS DE LIMA.....394

45. BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA NECESSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA SOCIABILIDADE
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA.....401

46. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE SÃO PAULO
DANYLO AURÉLIO SANTOS.....410

47. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAYANA MENDONÇA SOUZA DE ALMEIDA.....418

48. ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA.....431

49. ARTES VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
DÉBORA GOMES LEAL.....440

50. IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE
DEIVID MARQUES BATISTA.....449

51. O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DENIS ALBERTO LEMOS ANDRADE.....462

52. A PRÁTICA EDUCATIVA
DENISE FRANCINE.....469

53. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DORCA DOS SANTOS VIEIRA SILVA.....474

54. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DE PAIS, PROFESSOR-ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
EDILENA MARTE SILVEIRA MENEZES.....484

55. REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
EDNA REGINA DE LIMA.....493

56. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
ELAINE GOMES DOS SANTOS.....500

57. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
ELAINE KARIN PEREIRA SOARES.....507

58. OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE DESENVOLVIDA A PARTIR DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
ELLEN MARIA OLIVEIRA LOPES.....513

59. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES - PRÁTICAS DE PROJETOS DE LEITURA
ERIKA CARDOSO.....521

60. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
EUNICE CAVALCANTI VILELLA DA SILVA.....532

61. EDUCAÇÃO HÍBRIDA E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
FABIANA CALDEIRA.....541

62. ENSINO HÍBRIDO: CARACTERÍSTICAS E EXPECTATIVAS
FÁBIO LOURIVALDO DA SILVA.....549

63. A MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS.....557

64. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO
FLAVIA CINTRA TIBERIO FAVELA.....566

65. NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
FLAVIO PEREIRA FERREIRA.....576

66. EMPODERAMENTO: DISCUSSÃO ENTRE LIBERDADE E PODER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
GABRIELE DALARTE.....584

67. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: METODOLOGIAS E SUAS CONCEPÇÕES NOS DIAS ATUAIS
GILCIELHE NUNES DA SILVA.....594

68. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE
GILSON PRESTES.....603

69. A DOCÊNCIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SABERES E PRÁTICAS
GLAUCIA BORGES DE PAULA SILVA.....610

70. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL.....621

71. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRINAURIA MARIA SARAIVA ALVES FEITOZA.....628

72. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS
HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA.....632

73. A ARTE NO PROTAGONISMO DA PRIMEIRA INFÂNCIA
HELOISA DE SOUSA PALHA CORREIA.....643

74. O PAPEL PEDAGÓGICO DOS JOGOS DE CONTEÚDO HISTÓRICO NOS ANOS FIANIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
INACIO JOSE CHAVES DE FARIA.....653

75. O ESTÍMULO DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS.....660

76. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JACQUELINE APARECIDA DE SOUZA HOLANDA.....669

77. A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
JANAINA DANTAS MATOS MOTA.....677

78. OS CONTOS DE FADAS SÃO LINDAS - HISTÓRIAS REPLETAS DE ENCANTOS
JANDIRA DOS SANTOS.....686

79. AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JANE LEITE COSTA DOS SANTOS.....697

80. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
JAQUELINE DE OLIVEIRA REOLO.....708

81. A INCLUSÃO ESCOLAR PÚBLICA: O PARADIGMA ENTRE A REALIDADE E A UTOPIA
JEANNE QUEIROZ DE MOURA.....719

82. A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
JÉSSICA APARECIDA GONÇALVES DE OLIVEIRA.....729

83. CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ÂMBITO ESCOLAR: EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I
JOÃO CARLOS DA CRUZ.....736

84. ARTE NA EDUCAÇÃO
JOCIMARA GOMES PARIZI MICCHETTI.....745

85. RACISMO E EDUCAÇÃO: COMO A EDUCAÇÃO É A SAÍDA PARA A COMPREENSÃO
JONATHAS NEVES GOMES.....757

86. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
JOSÉ WILTON DOS SANTOS.....762

87. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO PANDÊMICO
JOSIANY APARECIDA DA SILVA COSTA E SOUZA.....770

88. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA.....777

89. AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA.....786

90. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA LÚDICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN.....797

91. ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
JULIANA GUIMARÃES DE SOUZA.....804

92. AS BRINCADEIRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIA DE JESUS COSTA MARQUES.....813

93. O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
KATIA DE JESUS COSTA MARQUES.....819

94. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM ÂMBITO ESCOLAR
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA.....826

95. A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA.....832

96. A HISTÓRIA DO JOGO
KELLY ADAN BARROSO MARCOLINO.....839

97. O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS.....848

98, REFLEXÕES ACERCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O CUMPRIMENTO DAS LEIS 10.639 E 11.645
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....856

99. A LUDICIDADE E AS ARTES VISUAIS
LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA.....861

100. O PROCESSO CRIATIVO MEDIADO PELOS MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO HUMANA: DA OBJETIVIDADE DE QUEM CRIA À SUBJETIVIDADE DAQUELE QUE COMTEMPLA
LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA.....870

101. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO VOLTADAS PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS, NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, EM TEMPOS DE PANDEMIA E À EDUCAÇÃO ESPECIAL
LUCINEIDE MARIA MARTINS.....880

102. EDUCAÇÃO FÍSICA: EM TEMPOS DE PANDEMIA
MARCELA VIEIRA DA COSTA.....889

103. O DOCENTE DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS
MÁRCIA ALVES SOUZA.....900

104. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA.....907

105. UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O DIFERENCIAL DO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....917

106. CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS.....922

107. TEATRO MUSICAL - A HISTÓRIA DO SEGMENTO NO PAÍS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O TEATRO BRASILEIRO
MARIANA GREGIO TARRONE FULAN.....928

108. ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÊNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO.....936

109. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARILENE BARBOSA DOS SANTOS.....942

110. A LUDOTERAPIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA AGRESSIVIDADE INFANTIL EM AMBIENTES ESCOLARES
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA.....950

111. A CULTURA DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLENE TAIRA MELO.....960

112. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES
MARLENE TAIRA MELO.....972

113. EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MICHELE MARTINS BELAZ ALVES.....981

114. O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
MICHELLE SILVA FERREIRA.....987

115. AULAS REMOTAS DE ARTE EM ISOLAMENTO SOCIAL: TECENDO POSSIBILIDADES
MILTON DE SOUZA.....995

116. IMPORTÂNCIA DA ARTE JAPONESA ORIGAMI NO ENSINO FUNDAMENTAL
MILTON FÉLIX DA SILVA.....1003

117. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS.....1010

118. INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS
NICOLE RIBEIRO ALVES.....1019

119.A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA
NOEMIA ALVES DE OLIVEIRA SANTOS.....1026

120. A IMPORTÂNCIA DA ARTE - A MÚSICA E AÇÃO LÚDICA NA APRENDIZAGEM
PATRICIA FERRARI ROSA.....1032

121. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM POSITIVA DA CRIANÇA NEGRA
PATRICIA HORA DE MELO.....1042

122. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR
PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO.....1049

123. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA DISLEXIA
PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO.....1057

124. A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARCONDES PIFFER.....1066

125. OS ENFRENTAMENTOS PELOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA SURDA NA PANDEMIA DO COVID-19
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA.....1076

126. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO
PRISCILA CIPRIANO FURTADO.....1083

127. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
PRISCILA PONCIANO ORNELLA TELES.....1093

128. A IMPORTÂNCIA DE RESGATAR AS MEMÓRIAS LÚDICAS DE INFÂNCIA DO EDUCADOR PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA DIFERENCIADA
QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA.....1098

129. ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO.....1105

130. LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: O GÊNERO HAICAI E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA SALA DE AULA
REGIANE SOUSA DOS SANTOS.....1113

131. O PODER EM FASES DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL
REGINA CÉLIA ROSSATTI CASTANHEIRA DE OLIVEIRA.....1122

132. MÉTODOS E RESULTADOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO BÁSICO
REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA.....1131

133. BULLYING NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO RECORRENTE
REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA.....1137

134. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
REGINALVA DE SOUZA NAZARÉ BARRETO.....1143

135. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA DA CONCEIÇÃO MAGALHÃES.....1148

136. OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO ENSINO REMOTO
RENATA DECIENI.....1155

137. EDUCAÇÃO PARA TODOS: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
RENATA DOS SANTOS.....1160

138. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS CONCEITOS NO ENSINO INTEGRAL
ROBERTA BATISTA.....1167

139. AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
ROSÂNGELA CARVALHO DE OLIVEIRA.....1174

140. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSILENE DE JESUS GARCIA.....1181

141. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR
ROSILENE DOS PASSOS.....1189

142. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMNOVO OLHAR NA AÇÃO DOCENTE UTILIZANDO A TECNOLOGIA
ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES.....1196

143. A ASCENDÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR
ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES.....1203

144. O BRINCAR HEURÍSTICO: UMA PRÁTICA EFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROZANE MARIA DE SOUSA 1208

145. GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA: DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR BRASILEIRO
SANDRA REGINA AUGUSTA GOMES.....1212

146. A EXCLUSÃO DOS SURDOS NA ÉPOCA DA PANDEMIA - A FOMRA COMO A PANDEMIA AFETA A COMUNICAÇÃO DOS SURDOS EM SEU COTIDIANO
SANTANA DE CASTRO ANDRADE NISHIHARA.....1220

147. LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA E OS MÉTODOS DE INSERÇÃO EM CONTOS DE FADAS
SILVANA DE SÁ ALMEIDA.....1225

148. A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA DE SÁ ALMEIDA.....1232

149. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
SIMONE DOS SANTOS SILVA.....1241

150. O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTE COMO RECURSO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SIMONE MIRANDA DE SALES.....1248

151. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
SIMONE XAVIER AMARAL DA SILVA.....1256

152. ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAYA CACIANO FERREIRA.....1260

153. POSSIBILIDADES DE ATUALIZAÇÃO DE UM DOCENTE
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES.....1267

154. TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO
TAMARA ALESSANDRA DE SOUSA SILVA.....1274

155. AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS DO ENSINO HÍBRIDO
THAIS MOURA MARINHO.....1280

156. EDUCAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS - INVESTIGANDO AS PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS
THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO.....1286

157. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
VANESSA CHINELATO DOS ANJOS.....1293

158. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
VANESSA FREITAS DE ANDRADE.....1299

159. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIANE DE SOUZA BARBOSA.....1306

160. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS
ZENAILTON GAMA SANTOS.....1315

161. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
A RELAÇÃO DO DESENHO COM A ALFABETIZAÇÃO
DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM.....1322

162. COMO OS RENDIMENTOS ESCOLARES PODEM SOFRER INFLUÊNCIA ATRAVÉS DOS CAPITAIS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS.
DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM.....1332

O Grupo ITEQ está de cara nova!

Nosso novo site está no ar.

Aqui você encontra tudo o que precisa para dar o primeiro passo em direção ao seu futuro.

- Promoções
- Comunicados
- Conteúdo dos Cursos
- Área do Aluno
- Central de Atendimento



Acesse
www.iteqescolas.com.br

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS AMBIENTES

ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL, DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ESPAÇO ESCOLAR

ADRIANA CARVALHO COBRE

RESUMO

O presente estudo parte do processo de reflexões e ações desenvolvidas em uma Unidade Escolar Pública da Cidade de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2017, que atendia, aproximadamente, 1200 estudantes do Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O projeto piloto de sala ambiente desenvolvido em 2016 para a área de História, juntamente com os processos de discussão acerca da instituição da Comissão de Mediação de Conflitos resultaram na implantação do projeto Salas Ambientes para as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Teve como respaldo teórico, entre outros autores, Guerra, Penin, Viñao, Moreira, Rosa, Redorta e Baccelar. Através dos resultados dessa pesquisa podemos constatar que a substituição da estrutura organizacional de salas fixas para ambientes permitiu mediar e, em certos casos, solucionar conflitos nas relações entre estudantes e docentes, estudantes e seus pares, estudantes e o patrimônio escolar, bem como aumentar o sentimento de pertencimento, o protagonismo estudantil, o interesse pelos estudos, a valorização da Educação e a gestão democrática do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Sala Ambiente; Mediação de Conflitos; Protagonismo.

ABSTRACT

The present study starts from the process of reflections and actions developed in a Public School Unit in the City of São Paulo, which serves approximately 1200 students from Elementary School I and II, in the morning, afternoon and evening periods, for the institution of the Education Commission. Conflict Mediation that resulted in the implementation of the Ambient Rooms project for the disciplines of Art, Science, Physical Education, Geography, History, English,

Portuguese and Mathematics. It had as theoretical support, among other authors, Guerra, Penin, Viñao, Moreira, Rosa and Redorta. Through the results of this research, we can see that the replacement of the organizational structure of fixed rooms for environments allowed to mediate and, in certain cases, to resolve conflicts in the relations between students and teachers, students and their peers, students and the school heritage, as well as raising the feeling of belonging,

student leadership, interest in studies and valuing education.

KEYWORDS: Room Environment; Conflict Mediation; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Estudos atuais sobre as premissas e a eficácia da Educação apontam o caminho da Educação Integral, aquela que considera os estudantes em suas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural, como o mais adequado à promoção de aprendizagens significativas e verdadeiramente transformadoras da realidade.

Nesse sentido, o projeto foi desenvolvido com o intuito de verificar se a sala ambiente/temática se constituiria em um elemento favorável não só ao processo de ensino aprendizagem, em sua dimensão cognitiva, bem como em relação ao exercício do protagonismo e mediação de conflitos no ambiente escolar, especialmente referentes a convivência com os colegas e os docentes, a gestão democrática da escola e o uso e preservação do patrimônio escolar.

Em estudo sobre os espaços escolares entre as décadas de 1940-1960, Iwaya (2005, p. 186) explica que a sala de aula não era vista como lugar de livre acesso para o estudante: “que estava preso a um lugar, fixado a uma carteira, com os olhos voltados para o professor, para o quadro negro e para a nuca do colega da frente. O tablado ampliava o campo visual do professor, facilitava a manutenção da disciplina e tinha a função simbólica de materializar a distância que deveria existir entre professor e aluno”.

A escola servia como espaço de controle, de avaliação, de aprendizagem social, onde comportamentos diferentes eram punidos, incutindo-se no imaginário coletivo que “ser disciplinado” era compensador. Por traz do caráter disciplinador estava a intenção de formar sujeitos dóceis, obedientes e produtivos para o sistema dominante. A forma de organização do ambiente escolar contribuía para a eficácia desse controle, desnudando os postulados teóricos que alicerçavam a prática pedagógica.

Ainda hoje, em algumas escolas, podemos verificar que as carteiras estão dispostas em filas, a mesa do professor ocupa lugar de destaque, a área da administração é considera espaço “sagrado”, no qual a presença de alunos incomoda, como se os espaços e trabalhos realizados em todas as dependências da escola não devessem estar condicionados ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Organizar o espaço escolar em salas-ambientes ou temáticas não é uma inovação da contemporaneidade. Nunes (2000) afirma que essa proposta surgiu com a difusão dos princípios da Escola Nova, na década de 1960. E que a ideia foi muito disseminada pelas escolas americanas em seus ginásios polivalentes.

De acordo com Guerra (2007), uma das primeiras experiências inovadoras de organização do espaço escolar brasileiro ocorreu no Imperial Colégio de Pedro II, em meados do século XIX, com a implantação de laboratórios especializados para atendimento de disciplinas específicas. Desde então, esse formato passou a ser utilizado no Brasil, sendo que a implantação das salas-ambientes começou a ocorrer na década de 1980.

Para Guerra (2007, p. 85), a filosofia de trabalho da escola é comunicada visualmente pelas imagens apresentadas em seus distintos espaços. Um dos mecanismos para verificar a ação pedagógica consiste justamente na disposição dos mobiliários e equipamentos no interior da escola.

Segundo Penin (1997, p. 20), “os ambientes são cuidadosamente planejados para invocar sensações e convocar as ações que de fato provocam”. Em se tratando do ambiente escolar, foi institucionalizado para ser reconhecido como o espaço do conhecimento, lugar em que os saberes historicamente acumulados são transmitidos, compartilhados, sistematizados e (re) significados, uma vez que sob a perspectiva da ciência não existe verdade intocável.

É unânime entre os pesquisadores estudados que a arquitetura dos edifícios escolares estabelece uma relação estreita com a percepção de educação daqueles que conduzem o processo educativo. A estrutura física da escola sempre foi pensada priorizando a sala de aula, apesar das transformações ocorridas no decorrer do tempo (PENIN, 1997).

De acordo com Penin (1997), as salas-ambientes devem ser organizadas de modo a promover a interface entre o professor, o aluno e o conteúdo, devem se constituir em espaços favoráveis tanto para os professores, por lhes facilitar as condições de trabalho, permitindo a organização de seus materiais didáticos em um mesmo local e evitando o deslocamento por diferentes salas, quanto para os estudantes que passam a usufruir de um rol maior e mais diversificado de materiais, e a dispor de estímulos específicos da disciplina, qualificando a análise dos conteúdos estudados e ampliando-lhes o tempo para ações individuais.

Adotando uma concepção diferenciada da prática ainda dominante, Moreira (2007) ensina que o ambiente escolar deve configurar-se como espaço socialmente construído pelas interações entre alunos e professores e deles com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. Deve, portanto, ser organizado com a finalidade de promover oportunidades de aprendizagem. E estas se dão não só pela “transmissão” de conteúdos, mas também pela troca de experiências e pelo diálogo entre os envolvidos no processo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Viñao (2005) afirma que a distribuição e uso dos espaços são aspectos essenciais na configuração da cultura escolar de uma instituição educativa ao lado da distribuição e usos do tempo, e os discursos e as tecnologias de comunicação nela utilizados.

A organização do espaço escolar em salas-ambientes não garantem a priori as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco a facilitação da mediação dos conflitos, muito menos a potencialização do protagonismo estudantil. Portanto é fundamental que as alterações sejam definidas de acordo com as necessidades e objetivos do momento, conforme a natureza das disciplinas e perspectiva teórica seguida pelos professores e de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Seguindo o pensamento de Rosa (1997, p. 23) “na utilização da sala- ambiente, devemos problematizar a realidade e construir com os alunos pressupostos que lhes servirão de norteadores para que possam agir como agentes transformadores no meio em que estão inseridos”.

Em relação ao conflito se faz mister considerar que ele é parte integrante da vida e da atividade social desde que a humanidade se constitui como tal. Refletindo acerca de um conceito, podemos dizer que o conflito é toda opinião ou maneira diferente ou divergente de agir, ver ou interpretar algum acontecimento. Que o mesmo é parte integrante da vida e da atividade social e que se origina da diferença de interesses, desejos e aspirações. Não implicando na noção estrita de erro ou de acerto, mas de posições distintas que são defendidas frente a outras.

Todos que vivemos, e o fazemos em sociedade, passamos por conflitos próprios da infância, da adolescência, da maturidade e da velhice e convivemos com os mesmos em níveis intrapessoais e interpessoais.

Em uma adaptação de Redorta (2004, p.33) podemos visualizar exemplos de conflitos em conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas:

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Darwin	Entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta pelo existir
Marx	Entre as classes sociais	Estratificação social hierarquizada	Luta pela igualdade
Freud	Entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Piaget	Nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de Problemas	Luta pelo ser

No passado a escola abrigava um tipo padrão de aluno, com características, histórias e expectativas semelhantes. Felizmente, com a ampliação do acesso à ela, num mesmo espaço passaram a conviver alunos com diferentes perfis, vivências, hábitos, valores, culturas e sonhos, contudo as estruturas da escola continuaram as mesmas.

Nesse conjunto de diferenças residem os fatores para o surgimento dos conflitos que, quando não administrados, podem ser exteriorizados através de ações violentas. Eis, em essência, uma forte causa da violência escolar.

É de se esperar que, no âmbito escolar, a contraposição de opiniões entre alunos e seus pares, entre estudantes e professores, entre alunos e demais funcionários da escola, entre estudantes e gestores e entre docentes e gestores representem causas objetivas de conflitos. Uma outra causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de condições para estabelecer o diálogo, de clareza e transparência das pessoas. Acrescento a essas outra causa, que para Moore (1998, p. 62) é estrutural e na tipologia de Redorta (2004) diz respeito aos recursos escassos em um ambiente.

À luz de inúmeros estudos, mitos criados sobre o conflito foram desfeitos e o conflito começou a ser visto como uma manifestação natural e imprescindível às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados. E como algo que não atenta contra a ordem. De fato, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual emanam suas consequências principais. O conflito pode ser considerado a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta.

Nesse sentido, não devemos camuflar os conflitos e seus motivos, pois esses:

•Ajudam a regular as relações sociais;

•Facilitam a definição das identidades das partes que defendem suas posições;

•Ensinam a perceber a diversidade de percepções existentes, a ver o mundo pela perspectiva do outro e a desenvolver a empatia;

•Permitem o reconhecimento das diferenças como resultado natural de situações nas quais os recursos são escassos;

•Favorecem a racionalização de estratégias de competência e de cooperação;

•Ensinam que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Segundo Redorta (2004, p. 95), ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo. Portanto, busquemos algumas classificações acerca dos conflitos.

Para Moore (1998, p. 62), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento de interesse e quanto aos dados.

De acordo com Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004, p. 27), os conflitos podem ser classificados em 6 tipos: verídicos (conflitos que existem objetivamente), contingentes (situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente), descentralizados (conflitos que ocorrem fora do conflito central), mal atribuídos (se apresentam entre partes que não mantêm contatos entre si), latentes (conflitos cuja origem não se exteriorizam) e falsos (se baseiam em má interpretação ou percepção equivocada).

Para Redorta (2004), existem 15 tipos de conflitos: de recursos escassos, de poder, de autoestima, de valores, de estrutura, de identidade, de norma, de expectativas, de inadaptação, de informação, de interesses, de atribuição, de relações pessoais, de inibição e de legitimação.

Martinez Zampa (2005, p. 29) afirma que os professores consideram que os conflitos mais frequentes e importantes se dão entre seus colegas e diretores, colocando em segundo lugar de importância os conflitos entre alunos. Essa posição não é ratificada por Oliveira e Gomes (2004, p. 52-53).

Como conflitos educacionais ou entre membros da comunidade educacional, Martinez Zampa (2005, p. 30-31) enumera 4 tipos diferentes:

•Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.

•Conflito para definir o projeto institucional: acontece porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.

•Conflito para operacionalizar o projeto educativo: ocorre porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.

•Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional).

Segundo Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores.

O incentivo ao protagonismo juvenil desde o início do desenvolvimento do projeto piloto, para as aulas de História, e da implantação do projeto geral foi o fator decisivo da efetiva e satisfatória transição da estrutura organizacional de salas fixas para ambientes e da ressignificação dos conflitos: de geradores de intolerância e violências à motivadores do consenso, da paz e da equidade.

A ideia do protagonismo juvenil não é recente, mas o termo pode ser atribuído ao pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. Em sua obra Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática, o autor define o protagonismo juvenil como o envolvimento do jovem estudante em atividades que vão além do seu universo pessoal e familiar, gerando efeitos na vida em sociedade.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos.

Nesse sentido, "participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora." (Costa, 1996). Não se configuraria em oposição, sem motivo, à ordem estabelecida, mesmo que por vezes a mesma se encontre alicerçada em estruturas hierárquicas antidemocráticas ou ilegítimas.

Nos últimos anos muito tem-se discutido sobre o protagonismo juvenil. Grande parcela desse debate se deve à Base Nacional Comum Curricular. A ideia do protagonismo permeia todo o texto da BNCC, aparecendo nas competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Base ainda relaciona a ideia de protagonismo a outros conceitos, como a educação integral e o projeto de vida dos estudantes. Para esclarecer: uma proposta de educação integral visa o desenvolvimento global do estudante em todas as suas dimensões (física, cognitiva, afetiva, social, cultural). Por isso, "(…) o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea." (BNCC)

Essa noção de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea está intimamente ligada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois valoriza o olhar do estudante para fora, para a sua contribuição com a vida comunitária.

Além disso, "(…) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida." (BNCC)

Dessa forma, o protagonismo juvenil também se relaciona à construção do projeto de vida, "tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos." (BNCC)

A BNCC enxerga nos meios digitais mais uma possibilidade para fomentar o protagonismo, valendo-se de espaços e linguagens próprias dos jovens. O conceito aparece, inclusive, entre as dez competências gerais da Base:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC).

Nesse sentido, a implantação das salas-ambientes aprimorariam a gestão e otimização dos tempos e espaços, viabilizariam o uso constante e melhor estruturado dos meios digitais através da fixação dos kits multimídias (com projetores, caixas de som, telas brancas e computadores conectados à internet), favoreceriam experiências e aprendizagens mais significativas, promoveriam o aperfeiçoamento do protagonismo juvenil e o preparo para identificar, compreender, enfrentar e solucionar os desafios da vida contemporânea.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do mesmo ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas.

Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Justamente em função do exposto acima, no início do processo de implantação da Comissão de Mediação de Conflitos, investiguei as causas dos conflitos na unidade escolar. A ideia inicial era consultar todos os segmentos que compunham a unidade escolar para saber deles quais situações levavam aos conflitos.

A tabulação dos resultados da pesquisa, realizada com o primeiro grupo de docentes, validou a ideia da implantação do projeto salas ambientes para todas as disciplinas. Abaixo apresento os resultados.

MAIO DE 2016 TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE OPINIÃO

SOBRE AS CAUSAS DOS CONFLITOS EM NOSSA ESCOLA

Foram consideradas 27 fichas de pesquisa, devolvidas por membros do segmento dos docentes.

	O QUE MAIS LHE CHATEIA, CAUSA CONFLITOS, EM SUA RELAÇÃO COM:
A.	Os ALUNOS E ALUNAS: 1. Desrespeito; 2. Agressividade; 3. Falta de limite; 4. Não seguir as regras; 5. Excesso de conversa; 6. Falta de interesse e concentração nos estudos; 7. Não realizar as tarefas.
B.	Os ATES (INSPETORAS E INSPETORES): 1. Dificuldade de encontrá-las rapidamente devido ao tamanho do prédio.
C.	Os (as) COORDENADORES (AS): 1. Falta de assistência; 2. Ausência de comunicação; 3. Falta de organização dos acontecimentos; 4. Ausência de objetividade; 5. Falta de apoio nos conflitos com alunos e pais; 6. Ausência de planejamento e execução dos estudos.
D.	As funcionárias da COZINHA: 1. Aparente má vontade em relação aos atendimentos; 2. Modo grosseiro como servem alguns alunos (as); 3. Insistência em fazer as crianças pegarem o prato pronto, sendo que as mesmas descartam a refeição logo em seguida; 4. Quando os (as) docentes pedem repetições e não são atendidos (as).
E.	As GESTORAS: 1. Falta de humanidade, sensibilidade e coleguismo; 2. Parcialidade da gestora; 3. Injustiça da gestora, não sabendo ponderar quando o funcionário precisa que ela seja mais flexível; 4. Pouco entrosamento da gestora com os professores e professoras; 5. Falta de uma relação acolhedora por parte da gestora; 6. Complexidade em conseguir agendar ou ter a concessão para as ausências abonadas; 7. Atribulação em suas tarefas.
F.	Os (as) funcionários (as) da LIMPEZA: 1. Falta de limpeza das louças, estantes e sobre os armários;

	2. Demora ao atendimento quando solicitado limpeza em casos emergenciais; 3. Limpeza dos banheiros na hora dos intervalos das professoras.
G.	O PATRIMÔNIO ESCOLAR (prédio, móveis, materiais etc): 1. Infiltrações por água de chuva; 2. Cadeiras, mesas, maçanetas, elevador, bebedouros e banheiros com defeitos ou sem manutenção; 3. Falta de pintura das paredes; 4. Ausência de materiais; 5. Escadas em excesso; 6. Ausência de chave das portas das salas de aulas; 7. Falta de prateleiras e cortinas nas salas de aulas; 8. Ausências de armários; 9. Mobiliário inadequado para a idade; 10. Pouco aproveitamento dos espaços; 11. Materiais nos locais errados.
H.	Os (as) funcionários (as) da SECRETARIA: 1. Falta de comunicação; 2. Ausência de cordialidade e integração com os outros segmentos.
I.	Os (as) funcionários (as) do TRANSPORTE ESCOLAR: 1. Desorganização; 2. Quando fornecem informações inverídicas para os pais ou responsáveis.

Após a divulgação e análise dos resultados estruturamos o cronograma para implantação do projeto:

CRONOGRAMA DO PROJETO SALAS AMBIENTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Datas	Ações
De 14/03 a 04/04	1ª Etapa - Estudos e reflexões em horário
De 05/04 a 15/04	2ª Etapa - Definição de espaços. 3ª Etapa - Adequação dos tempos e horários. 4ª Etapa - Informação e formação dos (as) alunos (as) e funcionários.
18/05	5ª Etapa - Montagem das salas ambientes a partir dos recursos disponíveis.
De 16/05 a 16/06	6ª Etapa - Implantação e avaliação contínua do processo. 7ª Etapa - Adequação dos espaços com utilização de recursos liberados pela APM e Conselho Escolar.
A partir de 16/06	8ª Etapa - Encerramento da etapa de implantação com avaliação e readequação de ações, tempos e espaços.

Ações	DETALHAMENTO DA 2ª Etapa - Definição de espaços
1ª	Definição das salas para cada Disciplina.
SALAS	DISCIPLINAS
01	PROJETOS
02	EDUCAÇÃO FÍSICA
03	LÍNGUA PORTUGUESA
04	MATEMÁTICA
08	ARTES
09	CIÊNCIAS
10	GEOGRAFIA
11	HISTÓRIA
12	INGLÊS
INFORMÁTICA	INFORMÁTICA EDUCATIVA
LEITURA	LEITURA

Ações	DETALHAMENTO DA 3ª Etapa - Adequação dos tempos e horários.
1ª	Estudo dos horários/aulas onde docentes da mesma disciplina estarão ao mesmo tempo lecionando
2ª	Definição dos espaços disponíveis para os casos onde docentes da mesma disciplina estarão ao mesmo tempo lecionando.
3ª	Definições de quais profissionais utilizarão as salas alternativas e em quais tempos.
4ª	Formatação do horário por turma/aparelhos.
5ª	Orientação aos alunos (as) que não estão cumprindo as regras e os combinados.
6ª	Redefinição das regras e combinados acerca de utilização dos tempos e espaços, bem como dos encaminhamentos em casos de descumprimentos.
Ações	DETALHAMENTO DA 4ª Etapa - Informação e formação dos (as) alunos (as) e funcionários.
1ª	Apresentação do cronograma geral e dos detalhamentos das etapas 2 e 3 para todos os segmentos da escola.
2ª	Apresentação do cronograma geral e dos detalhamentos das etapas 2 e 3 para os representantes discentes se socializarem junto a cada turma do Ensino Fundamental II e turmas do Ensino Fundamental I atendidas por professores de Artes e Inglês.
3ª	Levantamento de dúvidas e sugestões.
4ª	Adequações em relação a detalhes da execução do projeto.
Ações	DETALHAMENTO DA 5ª Etapa - Montagem das salas ambientes a partir dos recursos disponíveis.
1ª	Levantamento dos recursos disponíveis.
2ª	Movimentação de mobiliário e de recursos físicos.
3ª	Sinalização e decoração dos espaços.
Ações	DETALHAMENTO DA 6ª Etapa - Implantação e avaliação contínua do processo.
1ª	Desenvolvimento de assembleias, com alunos e equipes escolares, para avaliação e adequação do projeto.

Também produzimos materiais informativos com orientações acerca das ações de algumas etapas como o que apresento abaixo.

São Paulo, 15 de maio de 2017.

Queridos Funcionários, Professoras, Professores, Alunos e Alunas.

Desenvolveremos hoje mais uma etapa para a implantação do Projeto Salas Ambientes. Essa etapa nos traz duas tarefas:

A - Informar todos os alunos e alunas, funcionárias e funcionários sobre os detalhes que nos levarão à devida realização do Projeto, o que faremos na segunda aula no pátio;

B - organizar e arrumar as salas para que fiquem mais adequadas para o estudo de cada matéria.

Nº DAS SALAS	MATÉRIAS
01	Projetos
02	Educação Física
03	Língua Portuguesa
04	Matemática
08	Artes
09	Ciências
10	Geografia
11	História
12	Inglês

Atenção as tarefas a serem realizadas nas salas durante a última aula:

1. Retirar os armários e colocá-los do lado de fora das salas;
2. Arrumar as carteiras em seis fileiras, cada uma com seis carteiras, retirando carteiras e cadeiras que estiverem sobrando e colocando-as, de modo organizado, fora das salas;
3. Retirar cartazes ou papeis colados nas paredes ou no teto;
4. Forrar as lousas laterais com papel pardo;
5. Descer os armários ou materiais dos professores para a sala de sua matéria;
6. Auxiliar os funcionários na colocação dos armários, carteiras e cadeiras excedentes no espaço atrás da sala de informática.

Todos os alunos receberão, os horários da semana com o número das salas para cada aula.

Agradecemos profundamente a participação entusiasmada dos alunos (as) e o apoio incondicional dos funcionários, na certeza que, nosso projeto já é sucesso e nos trará convivências e aprendizagens cada vez melhores.

Um abraço!

Professora Adriana Carvalho Cobre, Professores (as) da Equipe de estudo e planejamento do Projeto Salas Ambientes e Equipe Gestora.

2. Arrumar as carteiras em seis fileiras, cada uma com seis carteiras, retirando carteiras e cadeiras que estiverem sobrando e colocando-as, de modo organizado, fora das salas;
3. Retirar cartazes ou papeis colados nas paredes ou no teto;
4. Forrar as lousas laterais com papel pardo;
5. Descer os armários ou materiais dos professores para a sala de sua matéria;
6. Auxiliar os funcionários na colocação dos armários, carteiras e cadeiras excedentes no espaço atrás da sala de informática.

Todos os alunos receberão, os horários da semana com o número das salas para cada aula.

Agradecemos profundamente a participação entusiasmada dos alunos (as) e o apoio incondicional dos funcionários, na certeza que, nosso projeto já é sucesso e nos trará convivências e aprendizagens cada vez melhores.

Um abraço!

Professora Adriana Carvalho Cobre, Professores (as) da Equipe de estudo e planejamento do Projeto Salas Ambientes e Equipe Gestora.

Em relação ao protagonismo estudantil, vale considerar o grande engajamento dos estudantes durante a formatação e desenvolvimento do processo, realizei semanalmente reuniões com os alunos representantes das turmas. Os mesmos receberam materiais formativos e para seus registros pessoais, refletiram acerca dos detalhes de implantação do projeto e apontaram soluções para os entraves que visualizaram.

Deveu-se à atuação dos estudantes todo o sucesso e tranquilo desenvolvimento das etapas 4, 5 e 6 de implantação do projeto.

Por exemplo, identificaram os problemas e apontaram as soluções sobre como realizar a movimentação adequada nas trocas de salas, evitando-se erro quanto às aulas e salas a serem acessadas por cada turma, e de onde acomodar mochilas e demais materiais escolares antes da ida para os intervalos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo BACCELAR mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e ini-

ciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social. O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Desta forma, faz-se necessária uma nova visão sobre esses conflitos, onde uma nova postura é necessária para preencher as lacunas que as partes envolvidas necessitam. Quando os casos se solucionam mediante consenso que resolva não só a parte do problema em discussão, mas também todas as questões que envolvam o relacionamento entre os interessados. Com a implementação de um "modelo mediacional" de resolução dos conflitos, o Estado estará mais próximo da conquista da pacificação social e da harmonia entre as pessoas (BACELLAR,1999, p.130).

Nesse sentido, um modelo mediacional surgiu a partir do projeto de implantação das salas ambientes. A ampliação do protagonismo em uma perspectiva democrática, relacionada à gestão da escola, e a mudança na organização e utilização de tempos e espaços permitiu interações menos conflituosas entre estudantes e seus pares, entre funcionários da escola e estudantes e entre esses e o patrimônio escolar.

Elementos geradores de conflitos passaram a ser identificados como fatores que poderiam, à luz da mobilização coletiva fundamentada em propostas e ações concretas, alterá-los e até eliminá-los.

Durante conversas informais ou através das assembleias, realizadas ao longo da 6ª etapa de implantação do projeto, os discentes relataram: o aumento no interesse pelos estudos, a diminuição da sensação de enfado, a automotivação para a busca da qualificação de suas aprendizagens, o desejo de cuidar, organizar e limpar os espaços escolares, o impulso à participação em decisões e ações coletivas da escola, a percepção acerca da raiz dos problemas e a consequente busca por soluções viáveis, o aumento da alegria no ambiente através da possibilidade de movimentar-se e, a cada troca de aula, ver colegas de outras turmas, a diminuição dos conflitos relativos à ocupação dos espaços individuais e coletivos e até a solução de conflitos causados por flatulência, uma vez que a cada 45 minutos os alunos se movimentavam para as trocas de salas, acessando espaços mais amplos.

Os docentes avaliaram que perceberam um aumento no próprio sentimento de pertencimento, ampliaram o tempo de aproveitando das aulas (uma vez que não precisavam se deslocar sucessivas vezes e que conseguiam estruturar o espaço para recepção dos alunos e manutenção da organização e limpeza), puderam preparar adequadamente materiais e apresentações e utilizar mais vezes recursos pedagógicos diversos (como kits multimídias volantes, microscópios, tabuleiros de xadrez, mesa de tênis de mesa e outros materiais específicos para a Educação Física), perceberam a diminuição dos conflitos e o aumento do interesse nos estudos.

No tocante à disciplina e equipe de docentes de Educação Física o projeto possibilitou minimizar mais um fator gerador de conflitos: o elevado número de turmas por período com apenas uma quadra poliesportiva disponível, o que forçava dois ou três docentes e suas turmas a utilizarem simultaneamente o espaço da quadra e dois pequenos espaços pavimentados ao seu redor.

Ao criar-se a Sala de Educação Física

(mais um espaço adaptado para essa disciplina) estruturada no piso térreo, próxima a porta de acesso para a quadra e contendo todos os equipamentos específicos a essa área do conhecimento, solucionaram-se outros problemas geradores de conflitos: a necessidade de ao menos uma aula da disciplina ser ministrada na sala da turma, o excessivo número de estudantes na quadra e o difícil acesso a determinados materiais para práticas esportivas.

Após o desenvolvimento e finalização da 6ª etapa de implantação do projeto, com a avaliação extremamente favorável de estudantes, docentes, funcionários da escola e gestão escolar, o projeto passou pela apreciação e ratificação do Conselho Escolar no ano de 2017.

Os segmentos que compõem a Comunidade e o Conselho Escolar sugeriram e aprovaram ações extras ao projeto (como a pintura das salas, em regime de mutirão com apoio de uma ONG parceira, em cores diferenciadoras para maior caracterização dos espaços), avaliaram seu desenvolvimento e determinaram sua continuidade nos anos de 2018, 2019 e início de 2020.

O enfrentamento da Pandemia de Covid-19 (ao longo dos anos de 2020 e 2021), através do cumprimento dos protocolos sanitários, levou à suspensão temporária do projeto, que será retomado, espera-se o mais breve possível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.[Links]

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CARREIRA, D. B. X. Violência nas escolas: qual o papel da gestão?. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005. [Links]

CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45- 48, jul./set. 2004. [Links]

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002. [Links]

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília, DF: UNESCO, 2002. [Links]

FERNANDES, K. T. O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)--Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006. [Links]

GUERRA, V. P. Práticas pedagógicas no ensino médio: perspectivas da docência em salas-ambientes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba,2007.

HEREDIA, R. A. S. Resolución de conflictos en la escuela. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago. 1998.[Links]

IWAYA, M. Cenário e palco para instrução – a linguagem arquitetônica do instituto de educação do Paraná professor Erasmo

Pilotto (1940-1960). In:BENCOSTTA, M.

L. A. História da educação, arquitetura e espaço escolar.São Paulo: Cortez, 2005.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Como reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2004. [Links]

KMITTA, D. Pasado y futuro de la evaluación e los programas de resolución de conflitos escolares. In: BRADONI, F. (Comp.). Mediación escolar. Buenos Aires: Paidos, 1999.[Links]

MARTINEZ ZAMPA, D. Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion. Buenos Aires: Edicones Novedades Educativas, 2005. [Links]

MOORE, C. W. O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED, 1998. [Links]

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000. [Links]

OLIVEIRA, M. G. P. Percepção de valores nas escolas pelos docentes de ensino médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003. [Links]

OLIVEIRA, M. G. P.; GOMES, C. A. Como os docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio. RBPAE, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 45-70, jan./jun. 2004. [Links]

OLIVEIRA, R. B. L. Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília, DF: UNESCO: UCB, 2002. [Links]

PENIN, S. T. S. Sala-ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. Revista Ciência e Ensino, Campinas, FE/Unicamp, n° 3, p. 20-21, dez. 1997.

PORRO, B. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós, 2004. [Links]

REDORTA, J. Cómo analizar los conflictos: la tipologia de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Edicones Paidós Ibérica, 2004. [Links]

RIBEIRO, R. M. C. Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)--Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

RIO DE JANEIRO (RJ). O jovem, a sociedade e a ética. Rio de Janeiro: IBOPE., 2006. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/rio/jovens.ppt >. Acesso em: 9 abr. 2007.[Links]

ROMANELLI, O. O. História da educação no brasil. Petrópolis: Vozes, 2005

ROSA, M. I. F. Conversando sobre salas-ambiente no ensino de ciências. Revista Ciência e Ensino, Campinas, FE/Unicamp, n°3, p. 23 -24, dez. 1997.

SCHVARSTEIN, L. Diseño de un programa de mediación escolar. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago. 1998. [Links]

SILVA, M. N. Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universi-

dade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

VALE, C. M. R. Violência simbólica e rendimento escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS INQUIETAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

ADRIANA GALDINO DE MORAIS

RESUMO

O brincar faz parte da natureza infantil e é direito indissociável da criança. No entanto, reflexões importantes sobre a importância do brincar, causam algumas inquietações que compreendem diversas circunstâncias e abrangem desde as práticas sociais até as esferas culturais e políticos pedagógicos. As primeiras inquietações acontecem ao observar as transformações sociais, as mudanças de valores culturais que interferem diretamente no desenvolvimento infantil. Todavia, as ponderações relacionadas a todos os aspectos citados, levam relevantes considerações sobre as possibilidades de engajamento entre comunidade e escolas (especialmente as de educação infantil), para a transformação tanto da comunidade em si, como pelo engajamento em busca de comprometimento de políticas públicas que viabilizem a qualidade no desenvolvimento e da educação infantil. Ademais, pontos relevantes sobre a importância das brincadeiras simbólicas, jogos, brincadeiras de faz-de-conta e seus reflexos na vida adulta é um aspecto fundamental a ser edificado nesta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Inquietações; Comunidade; Desenvolvimento infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade, abordar a importância da brincadeira enquanto instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, abordando especialmente a sua magnitude na primeira infância e o papel fundamental dos adultos, que cercam esta criança (seja como educador ou como tutor), em proporcionar condições que favoreçam o acesso desta criança ao direito universal e indissociável de brincar, além disso, serão abordados aspectos importantes: sociais, políticos e culturais que têm distanciado cada vez mais nossas crianças de vivenciarem as brincadeiras típicas culturais.

O ato de brincar, é um direito faz parte da essência do ser humano, desde a mais tenra infância e ao falar do direito da criança em ter acesso à brincadeira, vale lembrar que a criança é vista como um cidadão que tem seus direitos assegurados por lei, uma das mais recentes é o ECA (Estatuto da criança e do Adolescente) que estabelece em seu artigo 16, que toda criança e adolescente tem direito a “brincar, praticar esportes e divertir-

-se".

As primeiras brincadeiras de um bebê não são ensinadas, fluem naturalmente, ao observar um bebê desde os seus primeiros meses de vida, notamos que eles ouvem, acompanham movimentos com os olhos, logo começam a notar a existência do próprio corpo, tenta capturar objetos com as mãos e leva-los à boca (fase sensorial-motor - Piaget), quando oferecemos um brinquedo a um bebê, estamos oferecendo a ele, a liberdade de tocar aquele objeto com os pés ou as mãozinhas, nesse sentido ele já pode ser protagonista, pois ele é quem decide o que fazer com o objeto que lhe foi oferecido, já é notável o comportamento que vai impulsionar o homem a novas conquistas durante toda a sua vida, assim como um automóvel é movido a combustível, o ser humano é movido à curiosidade.

É fundamental que a criança seja estimulada. E o que é o estímulo nesta fase inicial da vida? A brincadeira!

Muitas pessoas acreditam que um bebê não faz nada, não aprende nada e não sabe nada! Porém, se pararmos para pensar em todo o conhecimento que uma criança conquista, enquanto aprendizagem, ao longo do primeiro seu ano de vida, perceberemos que percorreu um longo caminho, que internalizou e se apoderou de grandes aprendizagens e por sua vez, essas conquistas necessitaram de grandes esforços sensório motor e cognitivo.

A brincadeira está inserida na vida do ser humano em diversos momentos da existência humana como comportamento espontâneo, natural e descomprometido, de fundamental importância para seu desenvolvimento, no entanto, é notável a mudança de comportamento das populações dos grandes centros urbanos, sobretudo das populações periféricas, onde as brincadeiras de rua eram muito comuns, as crianças ocupavam espaços como: ruas e terrenos baldios, tendo como única preocupação o brincar pelo brincar.

Buscando explicação para isso, observamos que o processo de verticalização da cidade, o aumento significativo da frota de automóveis, as drogas e a violência, entre outros fatores, tornaram esses espaços cada vez mais escassos e totalmente inapropriados para que as crianças possam exercer seu direto à brincadeira, que começou a ser deixada de lado, ou substituída por outras formas de entretenimento como: televisores, games e a internet.

A consequência da perda desses espaços associados a uma ineficiente política pública de compensação à perda de espaço de lazer, sobretudo às populações mais carentes, trás uma série de consequências, dentre elas: a perda cultural das brincadeiras de rua, e a concepção de uma geração de crianças sedentárias, além disso, associado a este fator, temos ainda, o decrescente número de crianças por família ao longo das últimas décadas, naturalmente, quando as crianças não têm oportunidade de brincar com outras crianças dentro de suas próprias casas, restam a elas espaços coletivos como: espaço escolar ou condomínios, este último é menos usual, o conceito de boa vizinhança mudou ao longo dos tempos, as pessoas estão impacientes e pouco cordiais, o preocupante nisso tudo, é o quanto e como a falta de interação entre as crianças pode refletir em sua vida adulta.

Os adultos devem ter em mente que é através da brincadeira que a criança aprende

e constrói seus conhecimentos, sendo assim, deve existir a preocupação e empenho por parte de educadores e pais, em proporcionar às crianças o direito à brincadeira, cabe aos pais, compreender que brincar é muito mais que recrear, uma vez que é através da brincadeira que as crianças se colocam na posição dos adultos através da imaginação, isso ocorre quando a criança brinca: de motorista, de médico, de cozinheira, ou se colocando no lugar da mãe ou do pai, além de as crianças se colocarem no lugar dos adultos (imitando-os), ela pode através da imaginação manipular instantaneamente e imaginariamente, objetos que os adultos operam e elas ainda não, notamos isso, quando observamos uma criança, fazendo- de-conta que está cozinhando, sendo cabeleireira, dirigindo, etc.

O imaginário é capaz de estimular e desenvolver habilidades muito importantes para as crianças, que certamente devem refletir na sua vida adulta, através da brincadeira de faz-de-conta, a criança a se apropria de situações que ela só poderá viver no futuro.

A brincadeira de faz-de-conta assim como jogos de regras, são importantes mecanismos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico da criança, uma vez que nas brincadeiras de faz-de-conta a criança imagina-se vivenciando essa ou aquela situação, enquanto os jogos desenvolvem inúmeras habilidades como: lidar com as frustrações (uma vez que, enquanto um ganha, o outro perde); respeitar a vez do outro, esperar pelo seu momento; raciocínio; criatividade; oralidade; flexibilidade; noção espacial; lateralidade; atenção; dentre tantos outros. Naturalmente, a brincadeira desempenha um papel importantíssimo, uma vez que uma vez que em si e por si, estimula a criança a desenvolver de maneira prazerosa o raciocínio: matemático; oral e domínio espacial dentre tantas outras capacidades e é assim que a criança que brinca se torna um adulto: criativo; dinâmico; flexível e interativo com habilidades como: liderança e oratória dentre outras inúmeras habilidades que farão toda a diferença no processo de maturação do ser humano em desenvolvimento.

Outro assunto a ser mencionado e que, tem se tornado um grande desafio a ser driblado por grande parte dos pais e educadores, está relacionado ao uso dos brinquedos, não é raro ouvirmos pais relatarem que gastam mais do que realmente poderiam, para adquirir e oferecer uma diversidade de brinquedos para seus filhos e perceberem que os mesmos perdem o interesse pelo brinquedo rapidamente, muitas vezes em dois ou três dias já é possível perceber que o brinquedo foi abandonado em um canto da casa ou no fundo de um baú, e a criança já demonstra interesse por um novo brinquedo, como se a aquisição de um novo brinquedo fosse imprescindível para mantê-lo entretido, em muitos casos é possível observar que os brinquedos quando não são abandonados, são quebrados rapidamente, ora, podemos presumir que quando a criança não pode estar inserida no processo de construção de um brinquedo, logo ela se coloca no processo de desconstrução do mesmo, isso reforça a ideia de que o ser humano é movido à curiosidade, o processo de desconstrução de um brinquedo é simplesmente o envolvimento cognitivo e naturalmente inconsciente que ocorre no momento em que a criança procura desvendar o processo de funcionamento do brinquedo que lhe é oferecido.

Por outro lado, a busca desenfreada por brinquedos que possam entreter as crianças leva ao comportamento consumis-

ta de maneira desenfreada, a mídia faz bem o seu papel, fortalecendo o comportamento consumista, através de propagandas veiculadas através da Tv, que continua sendo um dos meios mais eficientes de fazer chegar aos lares e naturalmente às crianças o desejo pela aquisição de uma gama cada vez maior de produtos lúdico.

2. UM BREVE ESBOÇO SOBRE AS CONQUISTAS DAS CRECHES NO BRASIL: UM DIREITO E UMA NECESSIDADE SOCIAL

Incialmente antes de mencionar a importância na parceria entre escola e famílias/comunidade, julga-se pertinente, levantar de maneira muito sucinta alguns dados históricos e relevantes que cominaram na emancipação feminina e o que isso representou para a sociedade e para o modelo de família patriarcal presente naquele momento histórico.

No início do século XX, teve início o processo maciço de entrada das mulheres no mercado de trabalho em todo o mundo, no entanto, é na segunda metade do século XX que podemos observar com maior clareza essa mudança no cenário social brasileiro, especialmente nos grandes centros, é então que a estrutura patriarcal presente nos lares começa a sucumbir, o homem que até então era tido como progenitor e mantenedor da estrutura familiar, já não consegue propugnar e manter de maneira digna as necessidades básicas de sua família, é nesse momento que as mulheres precisam deixar suas casas e seus filhos para ocuparem seus lugares no mercado de trabalho a fim de conseguir complementar a sua renda e proporcionar melhores condições de vida a si mesma e às suas famílias, à partir de então a mulher passa a cumprir uma jornada tripla como: mãe, esposa e trabalhadora.

Á partir desse momento, a sociedade se depara com uma inquietação muito importante, se a mulher precisa sair para trabalhar fora de casa, o que fazer com suas crianças?

Inicialmente, era comum que avós, tias e parentes próximas que ainda não ocupavam o mercado formal se colocassem à disposição para executar a tarefa de cuidar das crianças, cujas mães se dedicavam ao trabalho não doméstico, além dessas alternativas, era bastante comum que vizinhas se disponibilizassem para cuidar dessas crianças em suas próprias casas, em troca de recompensa monetária, essa maneira de aumentar os recursos financeiros, se tratava de uma alternativa importante para as famílias cujas mulheres não conseguiam romper com o preconceito patriarcal e trabalhar fora de casa, infelizmente, as famílias que não dispunham de nenhuma dessas alternativas, eram obrigadas a deixar que crianças ainda muito pequenas ficassem em casa sob a tutela de irmão não muito maiores, evidentemente, logo percebeu-se que essas alternativas estavam muito longe de ser o ideal.

De acordo com Lúcia, Alessandra Aparecida. Pontifícia Universidade Católica. João Pessoa (2003, p. 3).

Esta inserção da mulher no mercado de trabalho traz consigo também algumas modificações na estrutura trabalhista do sistema capitalista, como, por exemplo, na década de 1970 quando os movimentos sociais eclodiram pelo país e algumas mulheres começaram a se organizarem enquanto categoria, propondo algumas reivindicações,

como: redução da jornada de trabalho, paridade salarial, creches... Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp- content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.019.pdf> Acesso em 03 de Setembro de 2016).

Não foi fácil para as mulheres superarem as dificuldades familiares, ganhar o mercado de trabalho e conseguirem manter seus postos, inicialmente, as mulheres começaram ocupando cargos que eram recusados por homens que julgavam que esta ou aquela função era de cunho feminino, dessa forma aos poucos as mulheres conseguiram conquistar seus espaços, mas essa era apenas umas das primeiras de muitas dificuldades que precisariam ser vencidas.

De acordo com OLIVEIRA; FERREIRA (1989, p. 39).

Durante o governo de Getúlio Vargas, especificamente durante o período conhecido como Estado Novo (1937- 1945), o Estado assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. A rede pública de creches no Estado de São Paulo aparece ligada ao Serviço de Assistência Social, serviço estruturado a partir de 1950 para organizar as doações feitas a indivíduos carentes e a entidades filantrópicas. Nesse período, tanto nos Estados quanto nos municípios, entidades filantrópicas recebiam auxílio governamental para manter suas obras assistenciais. Porém, não havia um compromisso por parte do poder público estadual em criar e manter entidades que atendessem às crianças provenientes de camadas populares. “Inicialmente, a ajuda pública era restrita. Em 1962, por exemplo, era subvencionada a manutenção pelo governo municipal de apenas cem crianças”. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaq ue/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf> Acesso em:06/09/2016).

A luta das mulheres por creches para o atendimento de seus filhos foi um movimento muito difícil, tendo em vista as limitações sofridas pelas mesmas.

A pressão social pelo atendimento à primeira infância ganhou forças entre o final da década de 70 e o início da década de 80, a luta foi árdua, já não era possível depender de limitadas instituições filantrópicas, era necessário que o Estado se colocasse à disposição tomando para si as responsabilidades pelo atendimento às crianças pequenas, sobretudo, aquelas cujas famílias eram menos favorecidas financeiramente.

Segundo OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p. 45, em 1984 apenas 5,9% das crianças recebiam atendimento nas creches, este apontamento deixa claro que era muito modesto o número de crianças que recebiam atendimento nas creches.

Apenas com a Constituição de 1988, quando a mesma conferiu à infância a Educação como um direito, em seu texto fica claro que o atendimento é um dever do Estado e que o mesmo deverá oferecer o atendimento à criança com idade de zero a seis anos embora a sua matrícula não seja obrigatória.

Muitas mudanças ocorreram e atualmente o atendimento é prestado pelo Governo municipal à crianças de 0 à 3 anos e 11 meses em período integral. Muitas mudanças e melhorias no atendimento foram conquistadas, no entanto, observa-se que a sociedade muda ao longo dos anos e o processo de ajustes à Educação Infantil precisa ser contínuo por parte de toda a comunidade Escolar que é composta por: governo, gestão, pro-

fessores famílias e pela própria criança.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARCERIAS ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE, UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Até aqui abordamos de maneira sucinta aspectos importantes que interferem no desenvolvimento e educação infantil, desde costumes e mudanças culturais até fatos históricos e sociais que levaram a lutas mobilizações populares para a conquista das creches. Todas essas informações nos levam a refletir, que o brincar tem sua essência ligada a vários fatores importantes e que em geral não temos consciência imediata dessa complexidade.

A integração entre escola e comunidade não é composto apenas de um conjunto de práticas burocráticas, vamos além, o objetivo principal é promover a prática e do exercício da cidadania e consequentemente ao processo democrático, e a isso damos o nome de Gestão Democrática.

O planejamento participativo remete a características importantes como: integração, socialização, compartilhamento de ideias que são intrínsecos à formação de uma gestão democrática e conseguinte a um estímulo de transformação social para o exercício da cidadania, mas, sobretudo, deve-se ficar claro que todos que integram esse sistema têm responsabilidades sob o que estará sendo concebido, a escola deve se abrir a este conceito, a escola se torna mais forte quando recebe o apoio popular e naturalmente, quando estão juntos, lutar por políticas públicas que visem a potencialização da educação e bem estar coletivo.

Como em todas as esferas sociais, a Educação carece de políticas públicas que a sustentem, garantam o seu bom andamento, assegurando os direitos e deveres para que sejam alcançados os resultados desejados.

A creche, ao que tudo indica é um dos poucos lugares que restou, onde se espera que a criança possa exercer o seu direito de brincar da maneira mais natural e sublime possível, ainda podemos ir além e refletir sobre todas as ações importantes remetidas pelos personagens que compõem a comunidade escolar: gestão, professores, famílias e poder público. Sim! Ações efetivas são precedidas de ações reflexivas.

A escola precisa acolher as famílias e os professores precisam ter um olhar sensível, pois bebês e crianças pequenas não dominam a expressão verbal, porém seus corpo, expressões e comportamentos revelam muito sobre suas necessidades, ações simples como: acolhimento adequado, atenção especial em momentos que a criança se mostre fragilizada ou uma simples conversa com as famílias, podem ser muito importantes em determinados momentos da vida escolar de uma criança pequena, essas pequenas ações são apenas o começo do rompimento de uma barreira que separa a família e a escola.

A escola deve se abrir para que as famílias sintam a escola, não como um espaço onde estão inseridas, mas como um espaço, que verdadeiramente lhes pertencem, fazer com que a comunidade perceba que a escola lhe pertence é um importante meio de fortalecimento do vínculo: comunidade X escola e principalmente uma consolidação da parceira entre ambos.

A Educação vai além dos muros da escola, sendo assim, à partir do momento em que começa o processo de parceria, a escola já não pode mais estar alheia a as-

pectos sociais da comunidade em seu entorno. As tomadas de decisões podem não ser um processo simples, pois podem envolver muitos conflitos, no entanto, é preciso esclarecer previamente, que diferenças de opinião sempre vão existir, porém as decisões deverão ser deliberadas em função do que for o melhor para o atendimento às crianças e que o ego e a individualidade sempre devem abdicar em nome do bem coletivo.

Pequenas ações podem integrar as famílias com o objetivo tornarem-nas parte efetiva do processo e que se sintam importantes como parte integrante no processo educativo de seus filhos, como: pesquisas, enquetes, momentos de socialização, oficinas, multiplicação de eventos que integrem as famílias, enfim, todo tipo de ação que favoreçam a integração, favorecendo de maneira eficiente a troca de experiências e contribuindo de forma efetiva para a qualidade da Educação Infantil.

A cooperação entre escola e famílias, podem promover ações grandiosas que vão além dos muros da escola, essas ações chegam às esferas governamentais através de amplo debate social, a fundamental importância está no fato de que pressão popular costuma transformar a sociedade, melhorando aspectos importantes como: o aumento de recursos para a educação, melhorias da estrutura física das creches/escolas, ampliação do número de unidades, adequações na alimentação, investimento em material pedagógico adequado e de qualidade, menor quantidade de crianças por professor, melhores salários, formação continuada para os profissionais da educação, parceria na construção do projeto político pedagógico, ampliação dos espaços de lazer em toda a cidade, enfim, a lista é extensa, porém o objetivo não é simplesmente elencar uma exorbitante lista de necessidades ou reinvindicações a serem alcançadas e sim reforçar a ideia de que a sociedade pode sim, através de ações populares, atingir objetivos sobre os quais se propuser a defender.

4. O BRINCAR, SUA IMPORTANCIA E SUA ESSÊNCIA

Após abordar aspectos relevantes como: sociais, territoriais, culturais, escolares e históricos, chega o momento de abordar a importância e os benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil e seus reflexos na vida adulta.

A brincadeira se faz presente em todas as culturas (cada qual delas com suas particularidades), sendo uma importante forma de, a criança conhecer a si, ao mundo e a sociedade na qual está inserida.

Segundo a professora doutora TIZUKO MORCIDA (USP/SP): “...o brincar e o educar, podem estar juntos, por que a criança quando brinca, ela está aprendendo um monte de coisas: ela está aprendendo a situar a questão social, ela está aprendendo a criar amizade, ela está aprendendo um monte de coisa a respeito do corpo, do movimento, da exploração, do uso sensorial, o uso de seus movimentos, ela está aprendendo a entrar em situações simbólicas, situações imaginárias...” You Tube (2014, Maio 17) Top Searches on You Tube: A importância do brincar – Profª drª Tizuko Morchida (Usp/Sp) [Video file]. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg

Segundo JEAN PIAGET, do período do nascimento até os 2 anos de idade, a criança se encontra no período sensório-motor, sendo assim, ao observamos essa teoria, logo percebemos o quanto é importante que

a criança seja estimulada.

O papel do adulto é criar possibilidades e condições para que a criança possa brincar, é muito comum, por exemplo, a família e até mesmo professores de maternais e de educação infantil, pendurem um móbile no berço da criança ou mesmo no teto, totalmente fora do alcance do bebê, onde a criança vai ter a possibilidade, apenas de observar, e por mais que se esforce não vai conseguir alcançar o objeto que lhe chama a atenção, situações assim são muito comuns, no entanto, pensando o quanto a experiência sensorial é importante nesta fase, podemos promover pequenas ações, que podem enriquecer estes momentos, ao colocar o móbile ao alcance do bebê, por exemplo, além de observar, ele também vai ter a liberdade de tocar com os pezinhos e com as mãozinhas, ao fazer isso, estamos permitindo que a criança tenha liberdade e autonomia para tomar decisão sobre o que ela quer fazer, através dessa experiência logo cedo a criança vai percebendo os aspectos dos objetos: o que é duro, mole, macio, áspero, a diferença entre as cores, entre outras características.

Nesta fase, a criança não precisa de brinquedos caros e elaborados, a busca por consumir brinquedos caros é uma necessidade do adulto e não da criança, o que ela precisa é ter objetos a seu alcance, logo que possível, quando a criança começa a se sentar e engatinhar, pode ser disponibilizado para a criança um cesto, ou mesmo uma caixa de papelão que as crianças adoram, com pequenos objetos do nosso cotidiano doméstico, como: um copo de plástico, uma forma de gelo, um pente, uma tampa de panela, bolinhas e objetos com texturas e formas diferenciadas, são medidas simples, baratas ou até sem nenhum custo, uma vez que todo esses materiais podem ser sucatas e encontradas na própria casa, porém muito significativas para a aprendizagem da criança e que podem proporcionar experiências muito enriquecedoras para o bebê e criança pequena.

Uma situação interessante, que se observa nos adultos, é um excesso de zelo que naturalmente não é saudável para a criança, cada vez mais comum que não tenham a liberdade de brincarem no chão, as crianças ficam limitadas e perdem a liberdade de se arrastar e se locomover de um lado para o outro.

Dentro das condições normais de higiene de uma casa, não existe mal algum no fato de criança brincar no chão, engatinhar, rolar, sentar, deitar e se arrastar no chão, poder decidir se vai para a esquerda ou direita, se engatinha embaixo aqui ou ali, por exemplo, não podemos podar a liberdade de movimento da criança, é necessário que ela adquira este conhecimento de corpo e movimento na prática, devemos proporcionar mais chão e menos colo, cercados e tapetes.

Através do movimento do corpo a criança vai adquirindo desenvolvimento e maturidade motora, mas principalmente a criança passa a ser protagonista da situação, aliás a criança como protagonista com poder de decisão e de escolha é algo que tem sido amplamente debatido em várias esferas na educação infantil, porém mais uma vez é importante ressaltar, que tais conhecimentos não devem estar contidos até os muros da escola.

Avançando um pouco mais nas considerações sobre o desenvolvimento infantil, percebemos que, ao superar um pouco mais a fase sensorial, a criança passa a tentar imi-

tar situações que ela vivencia no dia-a-dia, começa então as brincadeiras simbólicas e de faz-de-conta, a criança começa a perceber, por exemplo, que as pessoas fazem as mesmas coisas de maneira diferente. Vejamos, ao assumir o papel de uma mãe, dando "comida" a uma boneca, ela assume o papel que ela quiser, a criança pode ser a mãe de um amiguinho, a mãe do desenho animado que ela assiste ou a própria mãe, a criança tem uma natureza muito curiosa, constantemente está em busca de algo novo, e sendo muito pequena, existem situações que não pode vivenciar, então é através do faz-de-conta que ela sacia este desejo de vivenciar situações que ainda não esta pronta para experimentar, isso acontece quando as crianças fazem de conta que estão dirigindo, cozinhando, sendo médico, ou qualquer outra situação que lhe chame a atenção, essas brincadeiras estão levando a criança a aprendizagens como: postura, equilíbrio, raciocínio lógico, verbalização, movimento, comunicação corporal, etc.

Ainda sobre as brincadeiras de faz-de-conta, outro aspecto que chama muito a atenção é a criatividade da criança em transformar objetos simples e qualquer coisa que a sua imaginação permitir, é por isso que as vezes as crianças se apegam muito mais a objetos simples, pois é neste objeto que ela se permite idealizar diferentes formas de utilização, desde um tecido que vira capa de super-herói, um pente que vira avião, uma lata que vira carrinho, enfim, a imaginação não tem limites, e diversidade de materiais simples devem fazer parte dos materiais disponibilizados para as crianças, a simplicidade faz parte da natureza da criança e devemos permitir que continue sendo assim, brinquedos industrializados substitui a criatividade infantil.

Um carrinho cheio de recursos sonoros e tecnológicos, tem um número limitado de ações, em algum momento a criança vai enjoar de ouvir aquele sinal sonoro emitido pelo carrinho, vai se entediar em ficar manuseado o controle remoto e é natural que se coloque a serviço da "desconstrução" deste brinquedo (quebrando-o), ou simplesmente deixando-o de lado, em contrapartida, um carrinho como um simples como um trator, por exemplo, pode ser muito mais atraente e enriquecedor para a criança, não é difícil imaginar a cena, a criança que emite ela mesma, o sinal sonoro que ela imagina que aquele automóvel tem, a criança que aciona a alavanca que vai levantar e abaixar aquela caçamba, ela pode encher a caçamba com areia, levar de um lado para o outro, derramar a areia longe do local onde encheu, enfim... o céu é limite quando se trata da imaginação das crianças.

Interessante nesta fase é enriquecer o repertório infantil, algumas vezes a criança não tem oportunidade de vivenciar experiências diversificadas em suas casas, cabe ao professor ampliar essas vivências, por exemplo, se observarmos uma criança que tem contato apenas com o cotidiano doméstico, é natural que ao brincar de faz-de-conta, essa criança se prenda a imitar situações que ela vive diariamente em sua casa, como podemos esperar que uma criança brinque de mecânico se ela nunca visualizou essa prática? Ou então, imite um feirante, se ela nunca foi à feira?

As dramatizações, roda de história e brinquedos que remetam a criança a realidades diferentes das que elas estão acostumadas a vivenciar, são muito importante para o processo do desenvolvimento, a criança que brinca se torna um adulto muito mais huma-

no e com potencial para desenvolver inúmeras habilidades. Em geral, o adulto: criativo, flexível, confiante, que tem melhor controle das emoções, ansiedade e coordenação motora, dentre outras inúmeras habilidades, possivelmente é um adulto que brincou muito durante a infância.

Cuidar é educar e essas ações, devem andar juntas com o brincar, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais em seu artigo 9, as práticas pedagógicas: "... têm como eixo norteadores as interações e o brincar..." (Ministério da Educação, Orientações Curriculares Nacionais para a Educação infantil, 2008/2009. Página 6. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858

-orientacoes-curriculares--ed&Itemid=30192 Acesso em 15 de setembro de 2016).

Aos poucos é possível introduzir brinquedos e brincadeiras com regras, nesses jogos, as crianças aprendem muitas coisas como: compartilhar, esperar sua vez de brincar, respeitar a vez do amigo, ganhar e perder, naturalmente as crianças vão aprendendo a controlar as emoções e ansiedade,

Quando pensamos em brincadeiras infantis, logo lembramos que brincadeiras e jogos culturais são muito enriquecedores, utilizam pouco ou nenhum material e favorecem: a interação, socialização, internalização de regras além de divertirem muito, no entanto, esses jogos e brincadeiras têm sido deixados de lado, é importantíssimo resgatar brincadeiras como: corre-cotia, seu mestre mandou, dança das cadeiras, esconde-esconde, lencinho branco, passa anel, estátua, batata- quente, brincadeiras de roda, cabra cega, morto-vivo, pega-pega, queimada, cabo- de-guerra, telefone sem fio, toca do coelho, jogo da memória, corrida maluca, entre uma infinidade de outras brincadeiras.

Além de todos os benefícios citados, a prática dessas brincadeiras contribui muito com o desenvolvimento das crianças e ainda auxiliam no combate ao consumismo, ensinar as brincadeiras às crianças, aproveitar eventos onde as famílias estão presentes na escola para promover momento de brincadeiras dirigidas entre familiares e crianças são importantes formas de difundir o brincar e uma maneira de mostrar que a alegria das crianças não se compra consumindo brinquedos caros, mas que é possível conquistar a felicidade através de brincadeiras simples, pois o brincar é revolucionário e libertador, enquanto o consumismo é escraviza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ponderar sobre distintos aspectos que envolvem o brincar, podemos concluir que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois através dela a criança formula hipóteses e contextualiza aprendizagens através das experiências vivenciadas.

Através de condições favoráveis para a prática do brincar, os bebês e crianças estabelecem conexões importantes entre a realidade e as brincadeiras simbólicas, desta forma a criança aprende e internaliza conhecimentos de maneira prazerosa, com satisfação e alegria.

A brincadeira é uma necessidade da criança e apesar das brincadeiras dirigidas

serem importantes, a criança também precisa ter o momento de brincar pelo brincar, observando suas próprias conclusões e estabelecendo conexões entre o si mesma e o mundo em que está inserida.

É necessário saber dosar o exercício da prática pedagógica, se de um lado não podemos ensinar a maneira como uma criança deve brincar, uma vez que esse comportamento é nato e acontece de maneira espontânea e naturalmente, por outro lado o professor deve interferir nas brincadeiras em momentos oportunos, uma vez que se faz necessário enriquecer o repertório infantil, porém, a linha que divide a liberdade e o protagonismo infantil da intervenção pedagógica é muito tênue e se faz necessário uma constante análise dos erros e acertos observados no cotidiano, para que seja possível atingir o equilíbrio entre uma coisa e outra.

É muito comum, professores que se preocupam em justificar a brincadeira mediante o planejamento e elaboração de um conteúdo programático, essa prática é importante, o professor deve trabalhar um determinado conteúdo brincando, como por exemplo: formas geométricas, hábitos de higiene, experiências sensorial dentre tantos outros temas pertinentes à educação infantil, todavia, o professor não pode querer trabalhar conteúdo a todo o momento e a toda brincadeira, pois isso significa “didatizar” o brincar, a criança precisa ter o momento do brincar pelo brincar, ela decide, elabora, idealiza e protagoniza.

Cabe aos adultos que compõem o circulo familiar e especialmente educativo que cercam o universo infantil, proporcionar condições favoráveis para que as crianças possam brincar e viver plenamente esse momento da vida, através de experiência e contato com: diversidade de materiais, elementos da natureza, experiências sensoriais, experiências sonoras, integração com crianças de agrupamentos e idade distintas, e é através de implantação e promoção de políticas públicas sérias que gradativamente a educação infantil vai conquistar patamares elevados de qualidade.

Existem vilões que comprometem o desempenho de muitos educadores, dentre eles temos: falta de inspiração, motivação, sobrecarga de trabalho, número excessivo de crianças em por professor, falta de material pedagógico adequado, infra estrutura inadequada, baixos salários e falta de acesso à programas de qualificação profissional uma vez que os cursos oferecidos pela rede não atendem a demanda.

Naturalmente a rotina também é um inimigo potencial do professor que precisa se manter atualizado e antenado com novas práticas e conceitos. A falta de incentivo para a qualificação leva a um processo de desgaste, naturalmente a qualidade do trabalho pedagógico entra em decadência, daí a importância de a escola envolver a comunidade para combater as falhas presentes na educação, como foi elucidado anteriormente.

A escola se torna forte quando ganha a confiança, parceria e envolvimento da comunidade. Importante ressaltar que o apoio popular não deve ter como objeto pressionar o professor, pelo contrário, será importante para: compreender as dificuldades, deliberar alternativas e soluções, viabilizar ações que pressionem o poder público a fim de corrigir as falhas e aperfeiçoar a qualidade da educação.

Evidentemente que os debates em busca de melhorias para a educação devem

agregar elementos análogos e complementares á educação, como é o caso do lazer e da cultura, infelizmente são áreas tão importantes quanto a educação por serem, mas que infelizmente são deixadas em segundo plano.

BIBLIOGRAFIA

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989. p. 28-89.

MEDEIROS, M. L. Diários de trabalhos. Projeto Brincar. São Paulo. Cenpec, 2007/2008.

http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.019.pdf http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858

-orientacoes-curriculares--ed&Itemid=30192 http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG-3tNqxQCLnBRLr_20 13-6-28-12-6-20.pdf

http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/gestao-democratica-integracao- escola-comunidade.htm#capitulo_3 http://facsaopaulo.edu.br/media/files/58/58_161.pdf https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg

A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA

ADRIANA MARQUES STAMPFER

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às praticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem; Brincadeiras; Conhecimento; Criança; Educação; Jogos.

ABSTRACT

The importance and analysis of games and games developed in early childhood education for the development of PSICOMOTORA learning that play is a way to contextualize, build and expand new knowledge, facilitate learning and development in the early stages of the child in the physical, cognitive aspects , motor, social and affective, besides providing pleasure. The child learns by joking to know and understand the universe that surrounds

it, which defines it as a social being. To insert play and play into pedagogical practices is to seek a facilitator in the teaching-learning process for the child.

KEYWORDS: Learning; Just kidding; Knowledge; Kid. Education; Games.

1. Introdução

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e analise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001,pg.2) “..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano”. Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da

primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as “rodas dos expostos” e os “lares substitutos”, dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um oficio. Eram conhecidas como as “Escolas de Caridade” ou “Escolas de Damas”.

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos “jardins-de-infância” destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvido. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância”. (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal)

UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, “Marco de Ação de Dacar”, reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

1. Análise dos Jogos e Brincadeiras

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto individuo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um

forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de “Parques Infantis”. A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos

da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

2. O desenvolvimento da Aprendizagem Psicomotora

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco- romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do “jogo didático” por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo “sentimento de infância”, que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá inicio a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Arce (2002), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos ilumi-

nistas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao inicio da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas praticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da historia de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

3. Metodologia

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

4. Considerações Finais

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná-lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons , gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança esta aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

5. Referências:

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de;

CARVALHO, Denise Maria de.

Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar.

<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-

2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

A IMPORTÂNCIA DO DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

AGNALDO DOS SANTOS

RESUMO

O estudo sobre o tema teve como objetivo de refletir sobre a docência no Ensino Superior, considerando a indissociabilidade, presente na tessitura, que compõem a tríade: ensino, pesquisa e extensão; e ainda discussões teóricas sobre a formação de professores para o Ensino Superior. Como metodologia de estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que buscou-se analisar a docência no Ensino Superior através de questionamentos, que contribuem para (re)pensar acerca das reflexões teóricas apresentadas. Foi possível pensar a docência no Ensino

Superior enquanto atuação investigativa e na dimensão da construção coletiva nessa mesma direção, cabe ressignificar o lugar da pesquisa no Ensino Superior e ainda rearticular e recuperar a relação entre o ensino e a pesquisa. O ensino foi pensado para além da instrumentalização técnica, apostando na formação pedagógica e na necessidade de pesquisa também no ensino. Desse modo, entendemos o docente no Ensino Superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho; cuidadoso do aperfeiçoamento da docência buscando a integração de saberes complementares; que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo.

Objetivo analisar a aprendizagem da docência construída no contexto das disciplinas de didática, considerando o que se ensina, como se ensina e a influência do professor formador a partir do que ele próprio faz para ensinar. A opção por investigar esse curso se justifica porque a sua estrutura curricular, na instituição de ensino superior pesquisada, ainda se ancora na didática de cunho tecnicista, desafiando os formadores de professores que trabalham com a formação em didática na perspectiva crítica. Teoricamente, a pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de didática; Professor formador; Aprendizagem da docência; Formação de professores.

ABSTRACT

The study on the subject aimed to reflect on teaching in Higher Education, considering the inseparability, present in the fabric, which make up the triad: teaching, research and extension; and also theoretical discussions on teacher training for Higher Education. As a study methodology, a bibliographical research was carried out, in which we sought to analyze teaching in Higher Education through questions that contribute to (re) thinking about the theoretical reflections presented. It was possible to think of teaching in Higher Education as an investigative action and in the dimension of collective construction in the same direction, it is necessary to reframe the place of research in Higher Education and also to rearticulate and recover the relationship between teaching and research.

Teaching was designed beyond technical instrumentalization, focusing on pedagogical training and the need for research in teaching as well. In this way, we understand the professor in Higher Education as a reflective, critical and competent professional, aimed at transforming society, its values and forms of work organization; careful with the improvement of teaching, seeking the integration of complementary knowledge; that recognizes teaching as a field of specific knowledge; with an attitude of flexibility, openness, ability to deal with the unexpected and the new.

Objective to analyze teaching learning built in the context of didactic subjects, considering what is taught, how it is taught and the influence of the teacher trainer based on what he/she does to teach. The option to investigate this course is justified because its curricular structure, in the researched higher education institution, is still anchored in tech-

nicist didactics, challenging teacher trainers who work with didactics training in a critical perspective. Theoretically, the research was developed from the understanding that the act of teaching involves the specialized action of the teacher to promote the learning of their students

KEYWORDS: Didactics teaching; Teacher trainer; Learning to teach; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Este estudo decorre de uma pesquisa sobre o ensino de didática em cursos de licenciatura, com o propósito de analisar conhecimentos sobre a docência construídos no contexto dessa disciplina por futuros professores, considerando o que se ensina, como se ensina e a influência do professor formador a partir do que ele próprio faz para ensinar. O estudo pautou-se pelos seguintes objetivos: a) analisar o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros professores; b) levantar a visão de alunos de cursos de licenciatura sobre a didática e seu papel na formação docente; c) mapear os tipos prevalecentes de mediações didáticas que permeiam o ensino de didática nos cursos de licenciatura investigados; d) discutir o que faz o professor formador para ensinar sobre a docência na perspectiva de seu aluno, o futuro professor. Considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito das universidades públicas nos cursos de licenciatura, a saber: ciências biológicas, ciências sociais, dança; educação artística, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, química. Os sujeitos participantes foram os estudantes desses cursos que concluíram cerca de setenta por cento das disciplinas que integram a organização curricular das licenciaturas. Esse percentual foi estabelecido para que fossem alcançados estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática. Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário on-line, através da ferramenta Survey Monkey, aplicado massivamente a todos os estudantes que se enquadraram nos critérios estabelecidos na escolha dos sujeitos além do questionário, foram realizados quatro grupos de discussão, constituídos de um a três estudantes de algumas das licenciaturas investigadas.

Teoricamente, a pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos. Porque ação é especializada, aquele que a realiza necessita mobilizar saberes específicos, reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2004) ou saber docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Assumir que o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor ou apresentar determinados conteúdos significa reconhecer que o processo que o constitui pode também envolver o trabalho do aluno e não só o do professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação.

Dentre os conteúdos trabalhados no curso de formação docente, os saberes pedagógicos e científicos precisam fazer parte da “sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de

ensinar" (ROLDÃO, 2007a, p. 37). Tendo em vista que o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar, que pode ser compreendida como movimento de "fazer aprender alguma coisa a alguém" ou como movimento de transmissão e repetição, defendemos que, em tempo de alargado acesso à informação, não mais cabe entender ensinar como sinônimo de transmissão, e posicionamo-nos, portanto, a favor da primeira perspectiva.

O QUE É DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Assim, esses alunos não necessitariam do auxilio de pedagogos. Aliás, o próprio termo pedagogia tem sua origem relacionada à palavra criança (grego: paidos = criança; gogein = conduzir) (CASTRO, 2010). Os estudantes universitários, por já possuírem uma "personalidade formada" e por saberem o que pretendem não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente ao se verificar a preocupação explicita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior ou melhor preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria (MASETTO, 2003). Hoje são poucas as pessoas envolvidas com as questões educacionais que aceitam uma justificativa desse tipo, o professor universitário como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função. As deficiências na formação do professor universitário ficam claras nos levantamentos que são realizados com estudantes ao longo dos cursos. Nestes é comum verificar que a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à "falta de didática" (AMARAL, 2000) . Por essa razão é que muitos professores e postulantes a docência em cursos universitários vem realizando cursos de Didática do Ensino Superior, que são oferecidos em nível de pós-graduação, com uma frequência cada vez maior, por instituições de Ensino Superior .

QUAL O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇAO DE PROFESSORES

O termo didática deriva do grego didaktiké, que tem o significado de arte do ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592 – 1670), Didactica Agna, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em 1657 (GASPARIAN, 1994) . Nos dias atuais, deparamos-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas apresentam-se como ciência, técnica ou arte de ensinar. Uma definição obtida em dicionário a vê se como "parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a

atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente" (HOUAISS, 2001. pg. 22) , contudo a Didática passou a seguir os postulados da Escola Nova, como essa perspectiva afirmava a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança, passou-se a valorizar os princípios de atividades, liberdade e individualização, abandonou-se a visão da criança como um adulto em miniatura para centrar-se nela como um ser capaz de adaptar-se a cada uma das fases de sua evolução, (PIMENTA, 2002) . Assim, o aluno passivo antes os conhecimentos transmitidos pelo professor passou-se ao aluno que se auto-educa ativamente num processo natural, sustentado pelos interesses e ações concretas de seus colegas. A idéia básica da Escola Nova é a de que o aluno aprende melhor por si próprio. A atenção às diferenças individuais e a utilização de jogos educativos passaram, portanto a ter maior destaque. Dessa forma, a Didática da Escola Nova passou a considerar o aluno como sujeito da aprendizagem, (SAVIANI, 2008) . O que caberia ao professor seria colocar o aluno em situações em que fosse mobilizada a sua atividade global, possibilitando a manifestação de suas atividades verbais, escritas, plásticas ou de qualquer outro tipo. O centro da atividade escolar não seria, portanto, nem o professor nem a matéria, mas o aluno ativo e investigador.

ENSINO OU APRENDIZAGEM

Uma das principais questões relacionadas à atuação do professor universitário refere se à relação entre ensino e aprendizagem. Trata-se de um assunto bastante polêmico, apesar de alguns autores considerarem-no uma falsa questão. Para Abreu e Masetto (1986), uma das mais importantes opções feitas pelo professor dá-se entre o ensino que ministra ao aluno e a aprendizagem que este adquire. Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir as suas aulas, (VEYNE, 2008).

Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. "A sua arte é a arte da exposição" (LEGRAND, 1976, p.63). Seus alunos, por sua vez, recebem a informação, que é transmitida coletivamente. Demonstram a receptividade e a assimilação correta por meio de "deveres", "tarefas" ou "provas individuais" , (VIDAL, 2003) .

Mas há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativos. Preocupam-se em identificar sua aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centrada nas figura do aluno, sem suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender.

Atuam portanto, como facilitadores da aprendizagem, segundo a linguagem utilizada por Carl Rogeres (1902-1987).

CONCLUSÃO

Nosso interesse em analisar o que prevalece na didática, nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de construção profissional de futuros professores levou-nos ao estudo relatado, sobre a didática e seu papel na formação docente, mediante a uma abordagem onde prevalece as mediações entre os docentes e discentes durante o processo , assim como sobre o que faz o professor formador para ensinar sobre a docência. Os resultados nos permitiram compor um quadro mais ou menos representativo sobre o papel da didática na formação de professores, levando-nos às quatro conclusões a seguir. A primeira delas é que a ênfase tecnicista, própria da didática instrumental prevalecente oficialmente nos currículos até o início dos anos de 1980, e que sustenta a proposta do curso investigado, desafia os professores formadores no exercício de sua docência, posto que aumenta a diferença culturalmente existente entre o currículo prescrito e o praticado. A necessidade de contestação dos temas que compõem o ementário das disciplinas cria uma relação com a disciplina que parece atenuar a abordagem de conteúdos próprios da didática, sob o risco de reforçar a ideia de didática instrumental. Como ensinar metodologias de ensino sem resvalar para a perspectiva tecnicista é o principal desafio dos formadores, nem sempre alcançado. A segunda conclusão é que o objeto da didática – o processo ensino-aprendizagem

– ocupa posição nuclear no ensino de didática, mais em face dos temas trabalhados do que das mediações didáticas dos formadores. Ainda que as estratégias de ensino sejam diversas, não se manifestou na perspectiva dos estudantes a percepção de que suas escolhas atendam a uma razão pedagógica específica para o tratamento de determinado tema. As aulas de didática são comuns, sem diferença em relação àquelas das demais disciplinas do curso de formação de professores. Defendemos que as aulas de didática sejam diferentes das demais não porque recorrem a atividades diversas, dinâmicas, lúdicas, relacionais, integradas, interdisciplinares, interculturais etc., mas sim porque problematizam a forma, sendo a didática a área de conhecimento que se ocupa das concepções e práticas do ensino para favorecer a aprendizagem do aluno, o que se ensina, fundamentado pela razão pela qual se ensina, não pode desconsiderar a forma como se ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília .

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial

da União , Brasília, 23 dez. 1996.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1983.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. Temas e textos em metodologia do ensino superior . Campinas: Papirus , 2001.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

CUNHA, M. I. Trabalho docente e ensino superior: In: RAYS, O. Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CUNHA, M. I. Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin , 2006.

CUNHA, M. I. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus , 2007.

CUNHA, M. I. (Org.). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo.

EDUCAÇÃO INFANTIL:

REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

RESUMO

O presente trabalho fala sobre o lúdico na Educação Infantil e isso requer buscar novos caminhos e possibilidades para tornar o trabalho mais prazeroso, vivenciar e observar as brincadeiras das crianças para fazer um trabalho a partir das experiências vivenciadas na construção da identidade infantil. A identidade envolve a capacidade de personalidade da criança e sua função social, por isso quando aplicada de forma educativa, precisa envolver o lado prazeroso e educativo ao mesmo tempo, de forma planejada. A criança na sociedade vai caminhando na conquista de direitos e o poder de usufruir seus direitos, dependendo da moderação dos adultos, família, escola, para atingir os objetivos de uma boa educação em busca de uma transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Identidade; Jogos e Brincadeiras; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

As competências humanas são adquiridas desde a infância. A criança em fase de desenvolvimento adquire conhecimentos, habilidades e atitudes e permanece até sua vida adulta. Segundo Ferrari (2008), a pedagogia de Montessori defende de que a criança, desde o seu nascimento, é um ser humano integral e não um ser incompleto que precisa de conhecimentos, mas com potencial criativo e com vontade de aprender desde a primeira infância, caberia ao professor acompanhar o processo e identificar o potencial de cada um, com acompanhamento de registros.

Deste modo, a justificativa do trabalho é que muitos registros funcionam de modo sistemático, para o professor cumprir relatórios, não ocorrendo um olhar reflexivo em cima das competências das crianças. O registro pode facilitar a mediação com base no que aplicar de atividade para criança se desenvolver.

Deste modo, como o professor pode fazer dos registros avaliativos em contribuição para o desenvolvimento infantil?

O objetivo do trabalho e verificar conceitos de registros de desenvolvimento na infância e objetivos específicos analisar competências e habilidades na educação infantil e verificar registros avaliativos na infância.

DESENVOLVIMENTO

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA INFÂNCIA

As competências humanas são adquiridas desde a infância. A criança em fase de desenvolvimento adquire conhecimentos, habilidades e atitudes e permanece até sua vida adulta. Segundo Ferrari (2008), a pedagogia de Montessori defende de que a criança, desde o seu nascimento, é um ser humano integral e não um ser incompleto que precisa de conhecimentos, mas com potencial criativo e com vontade de aprender desde a primeira infância, caberia ao professor acompanhar o processo e identificar o potencial de cada um.

Porém, o acompanhamento do desenvolvimento da criança necessita de estímulos culturais e sociais, produzindo conhecimentos, habilidades e atitudes na criança em prol das suas competências. Desta forma, a ludicidade assume o papel integrador de unir o desenvolvimento social da criança com o cultural.

A educação infantil apesar do seu reconhecimento dentro da base educacional e muitas abordagens curriculares a respeito da formação da criança, deve ser observado e registrado como forma de avaliação da criança na infância.

Segundo o autor, as propostas da Resolução CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009, as práticas pedagógicas devem garantir experiências conforme propostas curriculares das creches e pré-escolas para que promovam o conhecimento de si mesma pelas crianças, ampliando a confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas, promovendo a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto- organização, saúde e bem-estar, que garantem a interação entre elas, respeitada as individualidades e as diversidades.

Então, as propostas da RCNEI para autonomia são:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p. 11).

Ou seja, a brincadeira facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem da autonomia a criança toma decisões em grupo, aprende a convivência e começa a valorizar o outro.

Barros (2016) coloca que a Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a esta momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habi-

lidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

Através da Educação Infantil, a criança pode adquirir diversas competências conforme ela for estimulada. A escola pode utilizar ferramentas de ensino que produza cultura e conhecimentos na criança tentando manter junto com a família o aprendizado para a vida social. Cada hábito adquirido a criança pode permanecer até sua fase adulta. A criança tem como identidade a referência social, o seu redor. Outros desenvolvimentos como empatia, saber ouvir, saber se comunicar através da linguagem, for criativo e tiver habilidades de movimento podem ser resultados para o resto da vida.

As competências humanas são adquiridas desde a infância. A criança em fase de desenvolvimento adquire conhecimentos, habilidades e atitudes e permanece até sua vida adulta. Segundo Ferrari (2008), a pedagogia de Montessori defende de que a criança, desde o seu nascimento, é um ser humano integral e não um ser incompleto que precisa de conhecimentos, mas com potencial criativo e com vontade de aprender desde a primeira infância, caberia ao professor acompanhar o processo e identificar o potencial de cada um.

Porém, o acompanhamento do desenvolvimento da criança necessita de estímulos culturais e sociais, produzindo conhecimentos, habilidades e atitudes na criança em prol das suas competências. Desta forma, a ludicidade assume o papel integrador de unir o desenvolvimento social da criança com o cultural.

Jogos e brincadeiras já fazem parte da infância, além de prazer e diversão podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem da criança quando aplicada com tais objetivos nas brincadeiras infantis, que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

É muito importante a criança saber entender o adulto, saber escutar. A audição é uma habilidade desenvolvida na educação infantil e um processo da comunicação:

A Fonoaudiologia é responsável pela promoção da saúde, [...]. O principal foco desta ciência é estudar e compreender os mecanismos da comunicação humana. Um dos pré-requisitos para haver comunicação oral é a audição, modalidade sensorial que permite ao homem perceber sons. A audição propicia a captação sonora ambiental e permite ao indivíduo transformar as informações auditivas em mensagens significativas. (EUGÊNIO; ESCALDA; LEMOS, 2012, pp. 992-993).

Portanto, as mensagens que a criança escuta é o que ela pode reproduzir e transformar em conhecimentos. Desta maneira, ouvir o outro é um comportamento também de entender o outro, como na empatia.

Saber escutar é uma atitude difícil, já que exige o domínio de si mesmo e implica atenção, compreensão e esforço para captar a mensagem do outro. Significa dirigir nossa atenção ao outro, entrando em seu âmbito de interesse e seu ponto de referência. (ANDRADE, 2016, p. 1).

Dessa maneira, trabalhar a audição da criança no sentido de saber escutar o outro transfere-lhes qualidade de autocontrole e entender o outro. “O ato de escutar é uma habilidade que exige abertura, transparência e vontade de compreender. O perfeito equilíbrio entre saber escutar e saber falar produz o diálogo.” (ANDRADE, 2016, p. 1).

Na educação infantil, são várias as competências que a criança desenvolve através da linguagem oral e escrita, além de possibilitar a capacidade de comunicação e expressão:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (CRUVINEL, ALVES, 2013, p. 1).

Em decorrência disso, segundo Cruvinel e Alves (2013) a linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para a criança ampliar possibilidades de inserção e participação social, para sua formação como sujeito, na construção de conhecimento e desenvolvimento de pensamento, como eixos básicos para educação. Os autores colocam que a linguagem não pode ser individual, ocorre por interação das pessoas através da interação e conforme o tempo passa por mudanças. Através da linguagem a criança tem a liberdade de expressão. Segundo Campos (2012) qualquer pessoa tem o direito de expressar-se livremente, manifestando ideias e opiniões, a pluralidade de ideias depende do livre exercício da expressão dos cidadãos. O autor coloca os artigos que defende a livre expressão na infância:

Art. 12. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. Art. 13. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. (ONU, 1989 apud CAMPOS, 2012, pp. 107-108).

Entretanto, há o respaldo de que a liberdade de expressão, segundo Campos (2012) o indivíduo em exercício da liberdade de expressão respeitem os princípios éticos, justos, tendo como parâmetro a dignidade alheia, tendo como resposta a rejeição social, processos judiciais entre outros. Portanto a liberdade de expressão não pode ser como incentivo de violência, promoção de calúnia ou difamação, injúrias ou agressões ao indivíduo ou causando discriminação e promovendo desordem.

Competências e valores na Educação Infantil é pouco enfatizado de forma eficiente com foco no futuro. A competência é valorizada quando a pessoa está na vida adulta, no meio corporativo e acadêmico:

A palavra competência tem sido usada exaustivamente, nos meios acadêmicos e corporativos. Organismos governamentais disseminam e amplificam a utilização do ter-

mo, empresa adotam modelos de gestão baseados em competências, as diretrizes para educação têm sido orientadas para competências. Mas do que uma moda ou uma terminologia, indivíduos e serviços competentes tem sido uma exigência social crescente. (ZANONA, 2015, p. 20).

Desta forma, a competência é uma exigência social crescente, ou seja, esperam-se cada vez mais indivíduos com diversas competências. As empresas estão cada vez mais exigentes nos processos seletivos. Educar para competência pode ser considerada um “adestramento” ou a oportunidade de modificar.

O enfoque das competências (...) para uns é uma forma de criar indivíduos mais eficientes, adaptáveis, preparados para mercados competitivos que se modificam rapidamente; para outros, essa abordagem é entendida como educação para o adestramento, a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho; mas pode também ser compreendida como uma oportunidade de modificar os sistemas educacionais tradicionais baseados em conteúdo, buscando um sistema mais eficiente, justo, democrático e inclusivo. (ZANONA, 2015, p. 21).

Assim, pode ser uma oportunidade de adaptação de mudanças positivas para educação. Uma competência pessoal que pode ser desenvolvida desde a infância é a relação interpessoal, na educação infantil é a relação social da criança com o mundo.

Os estímulos, nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, são decisivos e fundamentais para a formação de sua personalidade, pois há na sua vida adulta e profissional uma grande influência cultural, social, econômica e psicológica. Também sabemos da importância deste trabalho, para fortalecer e desenvolver as outras fases do crescimento, e até proporcionar uma vida adulta com qualidade, equilíbrio e de forma produtiva. (SCHIAVO, RIBÓ, 2007, p. 2).

Por conta disto, a criança atinge a competência do bom relacionamento com estímulos nas interações com seus vínculos.

Ao nascer, a criança inicia sua interação com o ambiente familiar e com seu entorno, o que terá continuidade ao longo de sua vida. O desenvolvimento das interações é mediado sempre por um terceiro, em decorrência da imaturidade da criança que se mantém dependente, por um longo período; pelo estímulo, pela referência e pelo vínculo afetivo, onde todos os que participam sofrem mudanças e têm oportunidade para se desenvolverem. (SCHIAVO, RIBÓ, 2007, p. 3).

Assim, a criança através do vínculo afetivo se desenvolve e através da relação social, a criança aprende a comunicação. Uma grande importância no processo educativo é saber ouvir.

Saber ouvir é o fator mais importante para o sucesso na comunicação e, ao mesmo tempo, um dos aspectos mais negligenciados no seu processo. (...) Saber ouvir transcende o ato de escutar quem fala; é compreender a pessoa que se expressa; entender a mensagem transmitida; assimilar o que é dito por palavras, atitudes, gestos ou silêncio; perceber a grandeza da essência da comunicação e do diálogo; e alcançar a plenitude do relacionamento humano. Ou seja, é dar e receber informações e emoções. (COELHO, 2013).

Portanto, o processo de escutar e compreender são uma competência da rela-

ção humana, que troca informações e emoções. Assim, as competências são adquiridas de modo natural ou através de incentivos e exemplos, não por ensinamento.

REGISTRO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil apesar do seu reconhecimento dentro da base educacional e muitas abordagens curriculares a respeito da formação da criança, deve ser observado e registrado como forma de avaliação da criança na infância.

Segundo Ostetto (2017) para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.

Ao nascer, cada criança apresenta processos internos que lhe possibilitam a aprendizagem, mas que resultam em desenvolvimento a partir, essencialmente, da sua experiência com o meio e das condições que o meio lhe oferece para isso. O que quer dizer que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, mas cujo desenvolvimento depende radicalmente dessa mesma ação. (HOFFMANN, 2012, p. 35).

Com base nos estudos, a criança passa por uma avaliação do(a) professor(a) através de uma mediação pedagógica, ou segundo as palavras de Hoffmann (2012) um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, a ação é uma forma de intervenção positiva no desenvolvimento infantil, com ação continuada em cima das observações.

Um exemplo disso, são as crianças brincando, pela socialização, as professoras fazem a mediação com observação e quando surge um conflito que as próprias crianças não resolvem de uma forma pacífica, como tomar um brinquedo na mão de outra criança, as professoras fazem a intervenção, orienta as crianças para um entendimento. Na mesma observação, é verificado a criatividade e imaginação da criança em questão dos objetos ou brinquedos, enquanto elas brincam.

Existem as atividades diárias e os projetos com foco na aprendizagem específica, neste caso, foi possível observar que diante de um projeto, as vezes é necessário uma reorganização, porque é planejado, mas durante as práticas pode ser que tenham que mudar por questão de adaptação de alguma criança.

Hoffmann (2012) coloca que acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto histórico-cultural e manifestações do caráter evolutivo do seu pensamento, respeitando-a em sua individualidade e conquistas de conhecimento.

Alguns autores concebem as competências comportamentais essencialmente como traços de personalidade que se encontram profundamente enraizados e que dificilmente podem mudar. Assim como determinadas pessoas são naturalmente passivas e outras empreendedoras, a perspectiva da antiformação assume que algumas pessoas trabalham bem com outras, enquanto muitas não o conseguem fazer. Trata-se, contudo, de uma visão essencialmente especulativa, uma vez que as provas empíricas apresentadas para a apoiar são pouco consistentes.

(NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 21).

Deste modo, as competências são através de comportamentos e traços de personalidade. Isto pode acontecer através da aprendizagem de atitudes e comportamentos.

No processo de adaptação à realidade, desempenham um importante papel os mecanismos pelos quais consolidamos de uma forma permanente e apropriada as aquisições conceptuais, atitudinais e comportamentais. Por isso, [...] aprendizagem e autodiagnostico, enfatizando uma das dimensões mais abrangentes de todo o fenômeno: a dimensão social, na qual a observação, a imitação e o autoconhecimento constituem os mecanismos mais importantes da aprendizagem, suportados por um papel ativo do sujeito. [...] em qualquer situação de aprendizagem existe uma reserva de comportamentos. (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 31).

Ou seja, através do comportamento, a criança pode seguir como exemplo para imitação, repertoriando suas ações no brincar.

Em torno disto, as brincadeiras sempre foram fundamentais na Educação Infantil como forma de aprendizagem, desde que fossem planejadas e com objetivos na aplicação das atividades. Através da brincadeira a criança pode vivenciar a construção social e através das relações, produzir seu próprio conceito, criando sua identidade.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. (FANTACHOLI, 2009, p.1).

Desta maneira, é envolvida a recreação e a realidade, a criança passa pela fantasia da imaginação e a interpretação dos fatos: “Movida pelo princípio do prazer e contrariada pelas inevitáveis frustrações que o meio lhe impõe, a criança passa pouco a pouco a ser regida pelo princípio de realidade e passa a interpretar o meio que vive.” (PIAGET, 1996, p. 5).

Segundo Alves (2017) a observação e o registro são os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação na Educação Infantil, no qual dentro das creches há diversas formas possíveis de se registrar as observações direcionadas às crianças, porém nem todas assumem a função avaliativa. Pode-se citar como as mais recorrentes: as anotações por escrito, fotografias, filmagens, gravações em áudio e as produções das crianças. Essas formas de registros podem ser feitas em cadernos de registros, pautas de observação, fichas sobre a rotina da criança na creche, agenda ou cadernos de recados para as famílias, relatórios individuais ao da turma, portfólios, álbuns, arquivos digitais e exposições para a apreciação da comunidade.

A importância de registrar sistematicamente as observações é para o professor, um facilitador do acompanhamento das diversas situações de desenvolvimento das crianças e para cumprir as responsabilidades docentes que, são inúmeras, tais como: entregar dados, relatórios ou pareceres à equipe gestora e às famílias, para tratamentos médico e terapêutico, muitas vezes solicitados pelos especialistas, ao Conselho Tutelar, Poder Judiciário ou até programas governamentais.

Sendo assim, o professor não pode se valer apenas das suas lembranças, o que prejudicaria até mesmo a veracidade das informações.

Deste modo, conforme Alves (2017) ao assumir uma postura investigativa e reflexiva, o professor passa a fazer uma leitura da sua prática em busca de entendê-la e transformá-la contribuindo assim com a sua formação e desenvolvimento profissional. Pois, a observação, o registro e a reflexão são processos inseridos na proposta pedagógica na Educação Infantil, onde o professor avalia seu trabalho constantemente.

Contribuindo assim, para o protagonismo infantil, suas ações individualizadas e coletivas, valorizando as produções culturais que as crianças são capazes de produzir no ambiente educacional e fora dele, por isso a importância do registro, a fim de documentar esses movimentos e subsidiar novas ações que possibilitem aos docentes serem mediadores neste processo, escutando as falas, os interesses, angustias, produções e atuação ao longo do percurso na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil a criança não tem especificamente no currículo um referencial de competências para prepará-las para o futuro. Existem competências infantis que está dentro da educação e como objetivo principal foi possível observar que algumas são essenciais e importantes para criança até sua fase adulta. Saber ouvir é uma qualidade de entender o outro, usar da empatia e compreender a mensagem. A comunicação também tem a linguagem oral, saber se comunicar exige o entendimento de ter e passar a informação, com trocas de conhecimentos e aprendizagens.

Além da relação entre pessoas para comunicação, entende-se que o movimento além de ajudar de uma forma integral da criança, pois ao se movimentar, ela desenvolve o cognitivo que dá amparo para as outras habilidades, fornece amparo para saúde e pode ser hábito da criança até sua fase adulta.

Existe também a competência da criatividade que pode acontecer de uma forma natural e com estímulos pelos processos de atividades educativas, contribuindo para atuação de bebês e crianças como protagonista que acontece de forma natural na troca com seus pares, no coletivo e também individualizado, potencializando o desenvolvimento, habilidades e saberes.

Entende-se que as ações pedagógicas contribuem bastante na formação de competências das crianças. Os objetivos específicos de verificar a aprendizagem na Educação Infantil e as propostas curriculares foi analisado que dentro do currículo da Educação Infantil tem propostas como incentivos de aprendizagem para inclusão social, mas não como um preparo para a vida futura, com especificações de competências importantes para serem desenvolvidas.

Sendo assim, os registros são os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação na Educação Infantil, considerando a importância em registrar com um olhar flexível e sensível o desenvolvimento infantil nas suas diversas modalidades.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Cristiane [et al]. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Aracaju,

SE: FSLF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

CAMPOS, Helena Guimarães. A história e a formação para cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental. 1 ed. São Paulo, livraria Saraiva 2012.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. ALVES, Gabrielle Marques. Como desenvolver a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Revista científica eletrônica de pedagogia. Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013

EUGÊNIO, Mayra Lopes. ESCALDA, Júlia. LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento Cognitivo, Auditivo e Linguístico em Crianças Expostas à Música: Produção de Conhecimento Nacional e Internacional. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG. Rev. CEFAC. 2012.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. A importância do brincar na educação infantil. 2009. Disponível em < http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a- importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm > Acesso em: 01/06/2021

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Ed. Mediação 18ª ed. 2012

NEVES, José. GARRIDO, Margarida Vaz. SIMÕES, Eduardo. Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática. Edições Sílabo, Lda. 3ª Edição – Lisboa, Abril de 2015

NONO, Maévi Anabel. Identidade e Autonomia na Educação Infantil. UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Educação São José do Rio Preto, 2011, São Paulo.

PIAGET, Jean. Construção do Real na criança. Fundamentos, 1996, 3 ed.

SÁTIRO, Angélica. Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos. São Paulo. Editora Ática, 160 p. 2012.

ZANONA, Roberta Castaldoni. Educar por competências na educação profissional. Centro Paula Souza, São Paulo: 2015.

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ALINE APARECIDA DA COSTA DEFENDI TRINDADE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre a integração das atividades artísticas no currículo escolar enquanto área específica como mecanismo para promoção de uma aprendizagem significativa, área que por muito tempo vem sendo trabalhada na sala de aula como mera auxiliadora das demais disciplinas. Ter como base refletir sobre o Ensino da Arte na escola, bem como, compreender a leitura de imagens como proposta pedagógica, se contempla ou não o real papel da arte na educação. Buscando um diálogo com alunos e professores, a arte passa a ser uma necessidade, e é assim que elas vão se descobrindo dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento e consequentemente na aquisição da escrita,

dessa forma a escrita deixa de ser uma representação mental e passa a ser uma representação gráfica, carregada de sentidos, assim como o desenho que, primeiramente passa pelo plano da representação mental e só depois a criança passa à representação gráfica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes; Formação de Artes; Artes e Ensino Infantil.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte é reconhecido pela atual legislação educacional brasileira como componente curricular obrigatório no ensino. Mas, assim como as outras disciplinas reconhecidas, esta área também é permeada de conflitos. O desenvolvimento do pensamento da criança está ligado a capacidade representativa, para que o pensamento aconteça é necessário que haja a capacidade de tornar presente, isto é, de substituir coisas ausentes por meio de palavras e imagens.

A cada representação que a criança faz, o jogo simbólico e o desenho passam a ser uma necessidade, e é assim que elas vão se inserindo no processo de aprendizagem, desde o estágio pré-operatório, onde se inicia o processo de representação, interagindo com a escrita como se a mesma fosse um jogo que contém regras e, também o imaginário. Dessa forma a escrita deixa de ser uma representação mental e passa a ser uma representação gráfica, carregada de sentidos, assim como o desenho que, inicialmente passa pelo plano da representação mental e só depois a criança passa a representá-lo graficamente. Assim, o desenho infantil pode ser considerado precursor da escrita, estando diretamente relacionado ao processo de aquisição de novas aprendizagens.

A arte de desenhar desperta nos seres humanos a sensibilidade, pois para que a imagem apareça no papel, ou em qualquer outro material, vários sentidos perceptíveis do nosso corpo trabalham: a visão, o pensamento criativo, o gosto sensitivo pela forma, cor e até a percepção de outros saberes. É comum a visão de que o desenho é apenas uma atividade prática, em que só se trabalha a mão, dissociando-o do pensar. Contudo, há uma estreita relação entre “pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação”.

Portanto, evidenciamos a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica como espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho dotado de significados. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar.

I. A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo e para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores de educação infantil e dos anos iniciais precisam estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

Assim sendo, é preciso ver como a cultura é construída e transmitida por meio das relações que se estabelecem socialmente, inclusive em sala de aula, pois, professores e alunos também são produtores e assimiladores de cultura (Lopes, 1999), e de acordo

com Ketzer:

Ter cultura independe de ter erudição, trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo (KETZER, 2003, p. 12).

Conforme Martins Filho (2005), a criança, com suas brincadeiras, sua forma de compreender o mundo, seu modo mágico de pensar e sua construção individual como pessoa também produz cultura. Neste sentido, considera-se:

[...] suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância, seja sob a forma como as interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem, a partir de suas próprias práticas... Formas de ação social próprias deste grupo, ou seja, maneiras específicas de ser criança (MARTINS FILHO, 2005, p. 19).

Entende-se, portanto, que a formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. A formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura. Torna-se importante que o professor tenha conhecimento da relevância de se trabalhar as diversas artes com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, é fundamental que tenha preparo para desenvolver atividades de forma adequada, de modo que as artes sejam trabalhadas nos seus diversos aspectos: afetivo, cognitivo, sensível, intuitivo e social (RCNEI, 1998).

Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto em que essas obras foram criadas, suas características mais marcantes, assim como, é preciso conhecer as diversas técnicas utilizadas em pintura, desenho, escultura e, da mesma forma, na música, na dança e no teatro. Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo. Sendo assim, para Iavelberg (2003):

A arte não pode ser encarada como mágica. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

Segundo Guimarães, Nunes e Leite (1999):

Experiências com artes plásticas, teatro, dança, música, fotografia, cinema, literatura, entre outras, nãopodem estar desvinculadas da formação do professor, pois, assim como todo cidadão, ele tem direito de vivenciar conhecimentos múltiplos da sua e de outras culturas.

Conforme os autores, é preciso enfatizar que muito mais necessário se torna o contato com experiências desta natureza para o profissional que estará envolvido diretamente com cidadãos que estão em processo inicial de construção cognitiva, afetiva,

social, física e cultural. A escola tem a sua parcela de responsabilidade na formação humana, na construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo. A escola não é somente espaço para se aprender a ler, escrever e fazer contas e deve ir além do que é imediatamente utilizável. Assim, é preciso que a escola se comprometa com a sensibilização das crianças, ou seja, que oportunize experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade do aluno, permitindo que ele conheça a si mesmo e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento.

No entanto, isso só será possível no espaço escolar, se os seus educadores também passarem por esse processo, pois "o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si, o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador." (DIAS, 1999, p. 178).

Esse processo de enriquecimento estético deveria se dar também na formação inicial do professor, porém, os vários saberes que compõem os currículos de formação do docente acabam por impedir a inclusão de conhecimentos relacionados às artes, entretanto, nada justifica esta ausência. E para preencher essa lacuna em sua formação, o professor pode buscar tais conhecimentos de forma independente ou coletivamente. Dias (1999, p. 179) comenta que essa busca pode ser pessoal ou em grupos de professores e que "os encontros devem ser realizados na própria instituição, sendo previstos também, visitas a museus, galerias de arte, ateliês e passeios pela cidade". Dessa forma, o professor ampliará seu entendimento sobre as diversas formas de arte, sensibilizando assim o seu olhar estético, permitindo-se novas experiências e potencializando a sua criação. Compreende-se que ao desenvolver o gosto pela arte, além de apurar a sua sensibilidade, o professor entrará em contato com diferentes obras e conhecerá o material utilizado para a criação delas, o contexto histórico, político e social no qual foram produzidas e a vida dos artistas que as produziram. Assim, é possível que o professor se forme e se construa culturalmente para uma atuação que integre, no seu cotidiano com os alunos, um envolvimento maior com o patrimônio cultural, com a criação, com a expressão, com o olhar curioso e sensível, enfim com a liberdade.

1.1 Pensar numa educação com Arte

A escola é o espaço das discussões sobre direitos e deveres, e de reflexão da realidade. É também a dimensão social das manifestações artísticas, que constitui uma das funções importantes do ensino da Arte, como propagado nos PCN. Ele aprende com isso, que existem povos, costumes, religiões, modos de produção e criação diferentes dos dele, elementos que o ajuda a compreender melhor o outro para uma convivência com as diferenças. Parte daí, uma consciência tanto de preservação dos patrimônios culturais, ambientais e o respeito pela diversidade.

O século XX foi o período em que as pessoas, destaque para o Brasil, puderam falar e produzir da forma que realmente achavam interessante, muitos dados puderam ser trazidos para a área pedagógica, que de posse das análises realizadas, chegasse a conclusões de que o ensino da Arte é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

No tocante às áreas que as Artes po-

dem diretamente influenciar, estão à antropologia, a filosofia, a psicologia, a psicopedagogia e as tendências modernas de crítica da Arte, partindo de princípios que valorizam o ensino das artes plásticas, da dança, da música e do teatro, denominado “Movimento da Educação através da Arte”, fundamentado nas ideias do filósofo inglês Herbert Read, movimento que teve como manifestação mais conhecida a tendência da “livre expressão”. O século XX foi também o período em que se pôde refletir sobre qual o lugar das artes na educação. Depois de muita discussão, chega-se à conclusão de que a educação em arte é importante na formação do indivíduo.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692, que institui o ensino profissionalizante, a Arte é incluída como Educação Artística no currículo escolar. A Arte neste momento é vista como uma atividade educativa e não como uma matéria. Mesmo assim, é percebido um avanço considerável, pois parte de pressupostos inovadores e, principalmente no que tange à formação do indivíduo, ela ocupa papel importantíssimo.

Contudo, o desenvolvimento efetivo da Educação Artística nas escolas, foi insuficiente, visto que a falta de professores com formação específica em Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas não era suficiente para atender as necessidades da época, o que pode ser observado ainda nos nossos dias. Em 1988, com as discussões sobre a promulgação da Constituição Federal do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996, traria, mais uma vez o ensino de Arte como alvo de críticas e manifestações. Uma das versões do novo documento legal apresentava a proposta da não obrigatoriedade da Arte nos currículos escolares.

1.2 A Arte passa a ser considerada obrigatória na Educação Básica

Com a Lei nº 9.394/96, a Arte passa a ser considerada área obrigatória na Educação Básica. O Artigo 26, § 2º é claro ao afirmar: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O supracitado artigo da LDB, em vigência desde 1996, torna obrigatório o ensino da Arte na Educação Básica, contudo a situação, em termos de condições mínimas para que a legislação seja de fato cumprida, ainda se constitui num grande obstáculo na maioria das unidades escolares do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, relativos aos ciclos um e dois da Educação Básica, no volume 06, apresenta discussões pedagógicas para o campo das Artes. Afinal qual é o lugar das Artes nas escolas? Existe este lugar? Sabe-se que as atividades artísticas geralmente aparecem no desenvolvimento das atividades escolares, como apoio às demais disciplinas no processo ensino aprendizagem, mas pouca relevância é dada às várias modalidades e formas com as quais cada uma dessas manifestações se apresenta no campo escolar.

Os PCN’s então, sugerem que o estudo da Área Curricular Arte se divida em: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. E propõem que as atividades desenvolvidas possam possibilitar aos alunos, a percepção de que mesmo ao realizarem uma dramatização ao final de um projeto pedagógico trabalhado num certo período, esta atividade tem relações com a música, por exemplo, que tem

também suas especificidades, além do que é próprio na prática de dramatizar – os elementos do teatro.

Vale ressaltar que o documento oficial deixa claro que, devido ao fato de o professor das séries iniciais não ter uma formação específica na área, não se faz diferenciação dos conteúdos por ciclo, ou série, cabendo ao professor promover uma variação nas modalidades artísticas que serão trabalhadas. De acordo com a teoria desenvolvida por David Ausubel, a aprendizagem será muito mais significativa na medida em que novo material for incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e este adquira significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio.

Ao contrário disso, a aprendizagem será mais mecânica ou repetitiva, na medida em que produz menos essa incorporação e atribuição do significado, neste caso, o novo material será armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa tem vantagens notáveis no desenvolvimento do aluno, tanto do ponto de vista da lembrança posterior e a utilização do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como ponto de vista da lembrança posterior e a utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos, podendo deste modo, conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da recepção.

Na teoria da aprendizagem significativa há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo lugar, aumenta a capacidade de aprender outros materiais ou conteúdos relacionados de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. Em terceiro lugar, e uma vez esquecida à informação, facilita quando a aprendizagem seguinte, à "reaprendizagem", para dizê-lo de outra maneira. A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material ou conteúdo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Cool (1996) afirma que:

A significativa da aprendizagem está muito ligada à funcionalidade, isto é, a possibilidade de utilizar efetivamente os conhecimentos aprendidos quando necessário, portanto, quanto maior for o grau de significatividade da aprendizagem, maior será também a sua funcionalidade.

De acordo com os PCN"s, Ausubel aponta três condições básicas necessárias para que possa haver um processo de aprendizagem significativo:

1) A significatividade lógica do novo material que é preciso aprender, remete a estrutura interna deste, que não deve ser nem arbitrária, nem confusa para facilitar o estabelecimento de relações substanciais com os conhecimentos prévios do aluno; 2) A significatividade psicológica: para que a aprendizagem seja possível, o aluno deve dispor de uma estrutura cognitiva de conhecimentos prévios pertinentes e ativados que possa relacionar com o material que deve aprender; 3) Finalmente, e como uma terceira condição, o aluno deve ter uma determinada atitu-

de ou disposição favorável para aprender de maneira significativa, isto é, para relacionar o que aprende com o que já sabe.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 06, apontam para a necessidade do uso de critérios de seleção dos conteúdos de Arte. É necessário que o professor saiba o que é mais inerente à realidade do seu aluno.

A aprendizagem significativa tão discutida nos círculos pedagógicos tem uma forte relação com a Arte, visto que, os PCN"s apresentam a Arte como propiciadora do desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana, levando o aluno a ampliar sua sensibilidade, percepção e imaginação, bem como favorece o relacionar-se criadoramente com as outras áreas do conhecimento.

1.3 O ensino da Arte e as concepções metodológicas.

Defendemos, atualmente, a Arte como conhecimento e não a Arte somente como o desenvolvimento de habilidades técnicas, como se acreditava há alguns anos (ou até como acreditam ainda, alguns professores). Reconhecendo Arte como conhecimento, os professores de Arte foram conquistando uma prática diferente da então tecnicista.

Segundo Mirian Celeste Martins (1998, p. 13):

A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Somando a esta fala, acrescento a LDB 9394/96, que estabelece que o ensino de Arte seja obrigatório no currículo escolar em todos os níveis de educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Repensar a importância da Arte no espaço escolar é uma questão de direito, reforço. As linguagens artísticas devem ser conhecidas pelos indivíduos, conhecimento este que não tem idade, sendo assim, a apreciação, a compreensão, a fruição e a valorização da Arte serão conceitos adquiridos pelo sujeito para e durante a vida toda.

A preocupação com a formação dos professores de Arte se faz necessária, o que deveria estar presente na ação de governantes que se preocupam com a formação dos sujeitos, talvez de forma utópica, mas esta preocupação está presente, pelo menos na fala de muita gente. Mas, o despreparo de profissionais da educação que atuam em sala de aula, sendo de Arte ou não, mostra a necessidade de ações concretas voltadas para a formação continuada de professores e professoras. Nas escolas, o ensino da Arte, muitas vezes, ocorre de maneira tradicional e tecnicista, isto porque se acredita, ainda, que toda pessoa possuidora de habilidades técnicas, artísticas ou artesanais esteja habilitada a dar aulas de Artes.

Entende-se que professor de Arte além de conhecer Arte, deve exteriorizar criatividade, sensibilidade e entusiasmo naquilo que propõe a cada aula, do gostar de fazer e apreciar Arte. O que trata-se de suma importância também nas outras áreas do conhecimento, pois o sujeito criativo perpassa todas estas áreas e a Arte é um bom alimento para a criatividade. Os alunos, muitas vezes, demonstram dificuldades em explorar e comu-

nicar ideias, conhecimento, pensamentos e sentimentos, e o professor na sua dinâmica, deverá possibilitar caminhos para que o aluno se desenvolva por meio das linguagens artísticas, numa experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva, do poetizar, do fluir e do conhecer Arte.

1.4 O papel da arte na escola

Acreditando que somos todos seres humanos responsáveis pelo meio em que vivemos, aponto a Arte e o seu papel de importância com a tarefa de criar a identificação cultural para que mais tarde outros possam reconhecer os que aqui viveram. A Arte é fator essencial para que possamos compreender a nossa existência. Na escola adquirimos saberes que levamos para a vida toda, por essa razão não pode a escola negar aos sujeitos o contato com o fazer e o conhecer Arte. Duarte Junior (1988, p.134) diz que:

A arte é um elemento fundamental para que expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural.

Se observarmos a trajetória do ensino da Arte em nosso país, perceberemos que ele passou por diversas transformações ao longo dos anos. Somente nos anos 90 a Arte passou a ser disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que recebeu o nº 9394, 1996:30 – Art. 26–2° (1998, p.193), preconiza:

"o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Se Arte é obrigatória no currículo, faz-se necessário destacar o que tratamos por currículo. Segundo Eisner Apud Barbosa (1997, p.84):

Currículos compreendem planos, atividades e materiais que têm por finalidade influenciar a experiência de quem aprende (...) elaborar um currículo de artes é distingui-lo claramente de tudo mais que é ensinado (...). Encarar as artes com seus próprios conteúdos, com a mesma equivalência das outras disciplinas. A arte não deve ser uma auxiliar dos estudos sociais ou das línguas.

Segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais 1996, p.30):

"a Arte gera conhecimento, relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética". A arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas possibilita o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.

Quando se fala em Arte, o termo cultura, na maioria das vezes é utilizado, assim como em outras discussões, por esta razão acredito ser necessária a definição deste termo para melhor compreendermos as relações estabelecidas. Segundo Ostrower (1978, p.13):

Cultura são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte.

Sendo assim, a Arte é elemento fundamental na vida dos sujeitos, por meio dela podemos nos comunicar e transformar o meio em que estamos inseridos. Por esta ra-

zão, o acesso a ela deve acontecer de forma a ampliar conhecimentos, não só o dos alunos, mas todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Sabemos que todos os sujeitos têm o direito e o dever de frequentar a escola, desta forma o ensino da Arte torna-se fundamental, pois é ali, na escola, que muitos sujeitos terão a oportunidade de vivenciar a Arte, que não pertence unicamente a uma determinada classe social. Para que isto ocorra, deve haver um comprometimento de toda a comunidade escolar para que os sujeitos possam ter acesso à Arte que é um bem cultural da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que quando se refere ao Ensino Público, a oferta da disciplina de Artes ainda está restringida a uma ideia de que, o que deve ser ensinado é aquilo que é exigido para uma formação básica, pautada no que pode ser útil para aqueles alunos no futuro, enquanto mão de obra a serviço do capitalismo.

Para promover a ressignificação do Ensino de Arte é necessário antes, promover mudanças na forma através da qual o currículo é proposto dentro das escolas. Para tanto, deve-se buscar uma aprendizagem na qual o aluno considere o objeto de estudo como algo significativo e importante para a sua vida, pautada numa aprendizagem que traga significados para o mesmo. De modo que o discente possa intervir de forma crítica e consciente e possa fazer análises do que vê, do que sente, do que lhe é imposto - a educação tão sonhada pelos docentes. É uma tarefa árdua, repensar o currículo que atualmente é posto em prática.

Visto que desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança e que seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e consequentemente para a aprendizagem como um todo, é possível dizer que o desenho é precedente a escrita, mas que os dois possuem uma relação de interdependência, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar no papel toda a sua impressão sobre o mundo que a rodeia, seus sentimentos e emoções, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema de escrita, visto que também é uma forma de representação.

Em suma, pais e educadores devem estimular as crianças e oportunizarem momentos significativos de interação, dentre os quais as atividades lúdicas têm um papel importante. O desenho, como uma atividade lúdica, é um forte aliado na construção do pensamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71. Brasília, MEC, 1971.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Funda-

mental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, 2007.

COLIL, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLL, César [et. al.] Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985. FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In:

DUTRA, Analice Pillar. A Educação do Olhar no Ensino das Artes. Porto Alegre: Meditação, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende

e. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação professor. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 159-174.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

MARTINS, Mirian Celeste et. ali. Didática do ensino da arte: língua do mundo, poetizar fluir e conhecer arte. São Paulo: FTD S. A, 1998.

MARTINS FILHO, A. J. Culturas da infância: traços e retraços que a diferenciam. (Org.). Criança pede respeito: Temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.13-26.

MOREIRA, M. A. e Masini, E.S. (1982) Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Edit. Moraes.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1978.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE DE BARROS

RESUMO

O objetivo central deste artigo é promover a reflexão e o debate sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil. Uma vez que a criança se comunica com o meio que está incluída e se aperfeiçoará com movimentos durante sua vida, este assunto é de extrema necessidade. Por isso, o presente estudo, tem como tema a psicomotricidade e suas considerações com base em pesquisa

científica em artigos relacionados ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Movimentos-psicomotores; Desenvolvimento; Coordenação.

ABSTRACT

The main objective of this article is to promote reflection and debate on the importance of psychomotricity in early childhood education. Once the child communicates with the

environment that is included and will improve with movements during his life, this subject is of extreme necessity. Therefore, this study has as its theme psychomotricity and its considerations based on scientific research in articles related to the topic.

KEYWORDS: Childhood; Psychomotor movements; Development; Coordination.

1 Introdução

A psicomotricidade é uma prática pedagógica e psicológica que usa como referência a educação física para auxiliar as crianças por meios de aprendizagem. Para Le Boulch (1987), é por meio do corpo que a criança manifesta seus desejos, sua forma de comunicação e afetividade.

Já Fonseca (1998) afirma que para se ter um desenvolvimento humano saudável, é necessário um desenvolvimento matriz completo, que, por sua vez, depende muito de uma boa maturação neurológica.

Podemos observar, então, que a corporeidade e a psicomotricidade estão presentes em todas as atividades que envolvem a motricidade e nos menores gestos da criança, que visam o conhecimento e o domínio do corpo. Além disso, a educação psicomotora possui um papel significativo na educação infantil quando se trata da prevenção das dificuldades escolares.

Na educação infantil podemos pensar o desenvolvimento motor como uma condição verbal e basilar para o desenvolvimento integral do indivíduo. Em teoria, na educação infantil serão ofertadas para as crianças oportunidades para garantir seu processo de aprendizagem e, por consequência, as necessidades imediatas enquanto humanos. Segundo Le Boulch:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (Le Boulch, 1987, p. 25)

Sabendo deste princípio, o objetivo central deste artigo é aprofundar conhecimentos sobre a educação e psicomotricidade dos alunos da educação infantil, organizando planos de ensino para que as crianças evoluam com mais facilidade estas habilidades.

2 Alguns conceitos sobre psicomotricidade e desenvolvimento motor

Para Coste (1978), a história da psicomotricidade está relacionada à história do corpo: nascem juntos sendo sua trajetória marcada por cortes revolucionários e reformulações decisivas, que vieram culminar nas concepções que existem atualmente, permitindo, assim, a sua compreensão.

O eixo principal da psicomotricidade é

buscar analisar e compreender como a expressão humana influi no sujeito e nas suas produções, sendo utilizada em todas as faixas etárias, mesmo sendo mais observada na infância.

Segundo Le Boulch (1987) a concepção biológica e do organismo leva um processo de maturação, sendo programado no dinamismo embrionário, nas intervenções de experiência enriquecedoras trazidas pelo meio, que tornará cada mais preponderante e no desenvolvimento do organismo, cuja organização se opõe ao determinismo escrito da maturação.

Para Lagrange (1977) o papel da educação psicomotora não é panaceia universal, mas é um meio de ajudar a criança a superar suas deficiências, favorecendo a evolução. É o seu esquema corporal e da sua organização perceptiva.

Para Vayer (1982), a educação psicomotora trata-se de uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir.

Segundo Le Boulch (1987), o esquema corporal é a consciência do próprio corpo, é a intuição global ou conhecimento imediato, seja um estado de repouso ou movimento. O esquema corporal visa o conhecimento das partes essenciais do corpo humano (cabeça, corpo e pernas, possibilidade de movimento e funcionalidade), assim como a afirmação de lateralidade e a orientação do esquema corporal em relação a si próprio e aos objetos.

Já o desenvolvimento motor é definido como mudanças nas habilidades e em padrões de movimento que ocorrem ao longo da vida (Carvalho, 2008). A criança evolui suas habilidades motoras na sua troca com o meio, conquistando-o aos poucos e ampliando sua capacidade de se adaptar. Por isso, contar com um espaço físico devidamente organizado para tal é importante nesse processo.

Além disso, para Haymood e Gelchell (2004), o termo aprendizagem motora é diferente do desenvolvimento motor, sendo definido como toda alteração no movimento, seja ela de forma permanente ou não, independente da idade. Os autores acreditam que a evolução do movimento é o desenvolvimento motor e que, por isso, estudando as alterações dos movimentos estaremos compreendendo o desenvolvimento motor.

Entretanto, sabemos que a cada idade temos estágios diferentes no desenvolvimento motor. Além disso, Santin (1992) observa que, raramente, o corpo é visto como ferramenta de situar-se no mundo, de estar presente com os outros e de poder perceber as coisas, sendo visto pela maioria das pessoas como mero instrumento de trabalho, uma máquina de rendimento ou um objeto de prazer. Na maioria dos casos o corpo não passa de um utensílio. Ninguém se pensa como um corpo, mas como possuidor de corpo (SANTIN, 1992).

Portanto, os autores estão em consenso no que se refere à psicomotricidade, ou seja, de que essa abordagem é uma maneira de fazer com que as crianças evoluam da sua própria maneira e atinjam o seu potencial a partir do movimento.

3 Psicomotricidade nos anos iniciais do ensino

O movimento é um componente essencial na estruturação psicológica do eu: a ação torna-se importantíssima na consciência que o indivíduo tem de si e do mundo exterior, definindo a concepção de seu próprio corpo.

Quando se fala em movimento, fala-se principalmente da psicomotricidade. Então, trabalhar a psicomotricidade com crianças na evolução infantil é de fundamental importância, pois é por meio dela que temos a dimensão do desenvolvimento do movimento infantil e sua aprendizagem.

A consciência corporal, em sua totalidade, se aproxima das perspectivas biológicas contidas nos componentes proprioceptivos com as perspectivas não biológicas, como as dimensões sociais, econômicas, políticas entre outras. Por isso, a psicomotricidade é parte primordial no desenvolvimento total do indivíduo.

Nas séries iniciais e educação infantil, a educação psicomotora deve ser considerada educação de base. Ela leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, dominar seu tempo, adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos, entre outros.

Entretanto, é visível que grande parcela das crianças que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental encontram-se com atraso psicomotor, possivelmente devido à falta da experiência com a psicomotricidade nos anos anteriores à escolaridade.

Partindo desse pressuposto, a estrutura da educação psicomotora deve ser considerada a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança. Uma vez que o desenvolvimento evolui do geral para o específico, quando o geral (educação psicomotora) é mal constituído, poderá gerar problemas para a criança. No caso da educação psicomotora, sua falta poderá refletir na sua linguagem verbal e escrita, como afirma Le Boulch (1987).

3.1 A psicomotricidade como prática educativa

A psicomotricidade para Coriat (S/D) apud Levin (1995) é importante no tratamento de crianças e jovens com problemas corporais vinculados à alteração da afetividade, ao esquema corporal, à lateralidade, entre outros. A interação é fundamental para a criança adquirir uma melhor percepção do seu corpo, do espaço e do mundo à sua volta, tendo em vista que, através das atividades, pode-se melhorar o tônus muscular, a postura, a gestualidade, a emoção, entre outros aspectos que subsidiam o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a psicomotricidade não é apenas uma prática preventiva, mas educativa, que contribui para uma aquisição da autonomia para a aprendizagem, facilitando, assim, o processo nas escolas.

Compreendendo a psicomotricidade enquanto componente das manifestações da corporeidade, podemos perceber caracterizações de emancipação humana tendo em vista o reconhecimento da não utilização da dimensão corporal como fragmentação e, sim, como um dos elementos construtores da imagem e estrutura corporal individual.

Superar esta versão biológica é avançar ao caminho da totalidade humana de uma compreensão integral do ser humano. Qualquer aspecto do sujeito é manifestado e, assim, entendido, por meio da unidade de seu corpo – se é que pretendemos dar a ele uma dimensão humana – visto que as ações

vão atribuindo significados que diferenciam os inúmeros grupos humanos espalhados pelo mundo ao longo da história.

3.2 O papel do professor

Para Wallon (in OLIVEIRA, 2007) há uma evolução tônica e corporal chamada diálogo corporal: segundo o autor, é através das ações da criança sobre o meio que se dá a estruturação para a representação. Assim, faz uma comparação sobre a evolução da criança e da sensório-motricidade:

> É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo, porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula quando o objeto não fizer mais parte da sua simples atividade corporal indiferenciado. (Wallon in OLIVEIRA, 2007, p.34).

Conforme o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), no primeiro ano de vida do bebê a interação é predominante afetiva e esse diálogo afetivo é caracterizado pelo toque corporal.

Durante uma grande parte do seu tempo, o bebe se dedica a explorar o seu próprio corpo. Com o passar do tempo, ele passa a conquistar movimentos: virar-se, rolar-se e sentar-se, por exemplo.

Ao observar um bebê, pode-se constatar que é grande o tempo que ele se dedica à exploração do próprio corpo – fica olhando as mãos paradas ou mexendo-as diante dos olhos, pega os pés e diverte-se em mantê-los sob o controle das mãos-como que descobrindo aquilo que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior. (BRASIL, 1998, p.21).

Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites do próprio corpo, sendo um grande feito para sua percepção corporal. Por isso:

> As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. (BRASIL, 1998, p.21).

É por meio das trocas vivenciadas pela criança que se forma o seu conhecimento de mundo. Conforme Elias (1985, p.16): “(...) as aquisições da criança nos primeiros anos de vida, sofrem uma maturação orgânica que são enriquecidas com as experiências resultantes de sua interação com o meu ambiente”.

Freire (1994) ao analisar sobre a padronização dos movimentos das crianças, critica a psicologia infantil e a psicomotricidade, pois, segundo ele, as revisões vão partir muito mais do que se supõe existir internamente no indivíduo do que por aquilo que lhe falta e é exterior a ele, ou seja, ignora aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento – que são a cultura e o social.

A manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos ,em cada situação construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa,quanto das condições do meio ambiente que ela vive. (FREIRE, 1994, p.22).

A partir do momento que a criança entra na fase escolar, o desenvolvimento da mesma deve ser acompanhado por seus responsáveis, visando oferecer a eles qualidades para o seu desenvolvimento como um

ser participativo da sociedade e atuante na mesma.

Então, para atingir um bom planejamento de ensino, deve-se levar em conta a realidade do educando quanto à sua maturidade, necessidades, aspirações, preparo e possibilidades de aprendizagem. Por isso, para Davis e Oliveira (1994), o professor como educador tem um papel a cumprir:

Ele procura estruturar condições para ocorrência de interações professor-aluno que levem à apropriação de conhecimento. Estas considerações, em conjunto, têm sérias implicações para a educação: procede-se na aprendizagem do social para o individual, através da internalização, com auxílio de adultos ou companheiros mais experientes. (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p.22).

A tarefa do professor é vasta e abstrusa, cabe a ele perceber o caminho que a criança está construindo para, então, poder formular meios para ajudá-la a crescer, a se reconhecer como sujeito, a integrar-se à sociedade, a apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade para que, assim, possa desenvolver suas potencialidades.

3.3 Atividades de desenvolvimento psicomotor na educação infantil

Independente do foco do estudo, dependendo do local e público alvo, todos os autores estudados neste artigo concordam que a psicomotricidade interage de forma significativa no desenvolvimento das crianças, seja psicomotor ou afetivo.

Para De Meur e States (1991), a educação psicomotora é uma técnica que possibilita que a criança tenha noção de esquema corporal indispensável ao seu desenvolvimento. Para colocá-la em prática, basta seguir os caminhos e etapas da aprendizagem natural: primeiro, através de exercícios motores em que o corpo se desloca, havendo uma noção uma noção de meio e suas diferenças.

Depois, utilizando de exercícios sensório motores, como a manipulação de objetos, possibilitando a percepção de diversas noções (sendo o tato de extrema importância).

Finalmente, exercícios perceptomotores, sendo os principais as manipulações mais sutis e a percepção visual muito importante, dominando as outras partes.

Então, a organização escolar deve organizar momentos que estimulem o corpo docente a pensar na criança apenas como sujeito completo, afetivo, relacional que, para crescer de forma eficiente, precisa desenvolver plenamente seus movimentos.

Mas é necessário lembrar que o desenvolvimento motor da criança deve ser testado de forma compatível com a sua idade, com o tempo, adicionando desafios para estimular novos movimentos – mas tudo de acordo com a sua idade, sem que ultrapasse sua capacidade de se superar.

A prática psicomotora deve ser compreendida como processo de ajuda que condiz a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai até o acesso à capacidade de descontração.

Assim, as atividades acerca da psicomotricidade no âmbito da educação infantil devem seguir elementos básicos para que os aspectos cognitivos, motores e sensoriais possam ser plenamente desenvolvidos, como: o esquema corporal (conhecimento intuitivo e imediato), coordenação viso motora (campo visual), a lateralidade (define o domínio lateral), organização e estruturação espa-

cial (orientação), que são elementos básicos do desenvolvimento corpóreo.

O brincar é uma forma de estimular a criança, seja com ou sem brinquedos. A interação da criança com outros objetos, pessoas e ambientes possibilita a ela várias oportunidades, porém essas atividades devem ser cuidadas pelo profissional a fim de que não ocorram intervenções desnecessárias. Pode-se brincar com a criança, mas não se deve tomar a frente. Deve-se deixar a criança como protagonista da cena.

É de extrema importância que o profissional atente-se às informações que a criança está passando e seja extremamente flexível para alinhar suas expectativas, mantendo a criança no controle da brincadeira e não o que ele idealizou.

Também é sempre necessário salientar que o objetivo da psicomotricidade não é o de medir a aptidão física da criança, ou qualquer tipo de análise que fuja do contexto. O objetivo é traçar meios que a beneficie no seu crescimento físico e psíquico, ou seja, apoiar essa criança para que ela possa suprir as próprias faltas.

Assim, é possível promover o equilíbrio dos indivíduos, tendo em vista a certeza de que quanto antes estimularmos corretamente as crianças, maiores serão os benefícios para elas enquanto sujeitos autônomos no futuro e conscientes de seu corpo, do espaço que ocupam. Menores serão as inadaptações em seu meio, já que as pessoas não são, exclusivamente seres motores ou apenas psíquicos, mas sim, seres complexos (OLIVEIRA, 2007, p.80).

4. Considerações finais a respeito da psicomotricidade na educação infantil

Na infância, o desenvolvimento e os movimentos estão ligados diretamente. O mediador entre o meio e o objeto é o nosso corpo, se tornando uma relação vivencial adequada. Nesse período, a criança vive um momento da sua vida em que é vista pelo corpo: as produções intelectuais ou físicas são produções corporais que se dão através das interações com o meio.

Por isso, a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Como professores de educação infantil, é necessário desenvolver atividades no cotidiano escolar utilizando todas ferramentas que estejam à disposição, não apenas o espaço da sala de aula; e em diversos períodos do dia, como no recreio, jogo com bolas, reutilizar passeios com trilhas utilizando materiais diferentes, entre outros.

Só assim a educação psicomotora atingirá seus objetivos: quando estiver inserida na escola, primordialmente na educação infantil, onde o conhecimento do seu corpo ocorre.

Referências bibliográficas

AJURIAGUERRA, Julian de: Manual da psicopatia. São Paulo, Manole, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol. 2 e 3, 1998.

CARVALHO, Bruno; Sá, Cristina S.C: Influência da prática lúdica no equilíbrio e na coordenação motora. Revista Brasileira de ciência da saúde. Ano VI, n.18. Ano 2008.

COSTE, J.C.: A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DE MEUR, A. & STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DOHME, Vânia D'Angelo: Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos de aprendizado. Petrópolis, RJ. Vozes. 2007.

ELIAS, Marisa Del Cioppo: Alfabetização, habilidades básicas: atividades. São Paulo, Base editorial e tecnologia. 1985.

FONSECA, V. Da Psicomotricidade, psicologia e pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1998. FREIRE, João Batista: Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1994.

HAYMOOD, K.M, GETCHELL, W: Desenvolvimento motor ao longo da sua vida. 2004 LAGRANGE, G. Manual de psicomotricidade. Lisboa: (s.e.), 1977.

LE BOULCH. J: O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

LEVIN, E. Clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Tradução de Julieta Jerus-linsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MEUR, A.: Psicomotricidade, educação e reeducação. São Paulo, 1991.

OLIVEIRA; Gislene de Campos: Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ, 2007.

SANTIN, S. Educação Física: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

VAYER, Pierre & TOULOUSE, Pierre. Linguagem corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

WALLON, Henri: As origens do pensamento na criança. São Paulo, Manole, 1989.

A NECESSIDADE DA DRAMATIZAÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

ALINE RENATA DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo propõe como objetivo geral discutir a necessidade de utilizar-se da dramatização no ato de contar histórias pois, muito se ouve acerca da contribuição que a contação de histórias traz para o processo de ensino aprendizagem bem como desenvolvimento humano através da mediação de leitura desde os primeiros anos de vida no entanto, pouco se discute acerca da importância de recursos da dramatização no ato de contar histórias. Seguindo a metodologia de: tomar como base algumas observações cotidianas na educação infantil e regular e fazer levantamentos bibliográficos, que aqui serão apresentados, apresentam-se na presente pesquisa, resultados capazes de mostrar que a partir da dramatização na contação de histórias, a curiosidade da criança é acionada promovendo assim, o acesso ao seu imaginário através do despertar de sen-

sações e sentidos a partir da história contada atingindo então, resultados positivos acerca do desenvolvimento humano concluindo por fim, que a há grande necessidade de utilizar-se de técnicas de dramatização no ato de contar histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Contação; Dramatização; Histórias; Ensino aprendizagem; Contação de histórias.

ABSTRACT

This article proposes as a general objective to discuss the need to use dramatization in the act of storytelling because, much is heard about the contribution that storytelling brings to the teaching-learning process as well as human development through reading mediation since the first years of life, however, little is discussed about the importance of dramatization resources in the act of telling stories. Following the methodology of: taking as a basis some daily observations in early childhood and regular education and making bibliographical surveys, which will be presented here, results are presented in this research, results capable of showing that from the dramatization in storytelling, the curiosity of The child is triggered, thus promoting access to his imagination through the awakening of sensations and senses based on the story told, thus reaching positive results about human development, concluding, finally, that there is a great need to use dramatization techniques in storytelling.

KEYWORDS: Counting; Dramatization; Stories; I teach learning; Storytelling.

INTRODUÇÃO

“Conto histórias para ser a interprete daquilo que vejo, ouço e sinto [...]” (BUSATTO, 2019)

Desde criança, o ser humano sente necessidade de alimentar o imaginário e faz isso através de histórias – assistidas ou ouvidas – construindo assim, sonhos, caráter, consciência, personalidade, pensamentos, expressões, autoconhecimento, sensibilidade, emoção e outros aspectos que influenciam diretamente na sua vida adulta e, nesse contexto, a contação de histórias torna-se essencial em sua construção humana assumindo, por essas questões, extrema importância na vida de um ser tornando-se por isso, uma grande ferramenta pedagógica no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança. (FALEIRO, FARIA, FLAVIANO, GUIMARÃES, 2017)

Para tanto, faz-se necessário que, no ato de ouvir histórias, a criança se envolva e para isso o educador contador de histórias precisa não só compreender mas, identificar-se e conectar-se com a história contada de modo que o ouvinte viaje num universo paralelo: o da imaginação, durante a escuta mas nada disso é possível sem que, as capacidades dramáticas contidas no teatro sejam exploradas pelo contador.

Dessa forma, o presente estudo pretente ampliar as informações acerca da necessidade da dramatização na contação de histórias buscando respostas para as seguintes indagações: “Qual a importância da contação de histórias no desenvolvimento humano?”, “O que é dramatizar?”, “Em que a dramatização contribui para a contação de histórias e que diferença faz?”

No intuito de responder tais questionamentos, optou-se por uma pesquisa baseada em algumas observações cotidianas na educação infantil e regular e levantamentos bibliográficos – inclusive, ressalta-se aqui a escassez de material acerca do assunto, pois pesquisando nas plataformas do "google acadêmico e BDTD[1] através dos signos "a ausência da dramatização na contação de histórias" e/ou "a importância da dramatização na contação de histórias" verifica-se que não há pesquisas acerca do tema aqui discutido, fazendo-se necessárias utilização de bibliografias que se aproximem do assunto (sem abordagem direta ao mesmo) para melhor desenvolvimento da pesquisa e conslusão – divididos em três eixos norteadores: A importância da contação de histórias no desenvolvimento humano, Dramatiza-ação e necessidade da dramatização para a qualidade da contação de histórias.

A importância da contação de histórias no desenvolvimento humano

Contar histórias faz parte da cultura humana desde os primórdios, onde não havia escrita.

Segundo Bernadino e Souza (2011), de início as histórias da comunidade eram narradas com objetivo de garantir ensinamentos acerca de crenças e costumes passados de geração para geração, mitologias, entre outras expressões culturais da sociedade e poosteriormente, com o entretenimento causado pelos momentos de contação – vale ressaltar aqui que, grande parte deles aconteciam em roda, em volta a uma fogueira e tomavam atenção de toda uma família ou tribo –, o homem começou a ver a contação de histórias também como meio de lazer e divertimento, adequando-na – ainda de acordo com Bernadino, Souza (2011) – a esse fim, conforme expressa a citação a seguir: "O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam" (BERNARDINO, SOUZA, 2011, p.236,237).

De acordo com os estudos apresentados, podemos compreender que desde então a contação de histórias tornou-se essencial para a vivência humana: pesquisas históricas mostram que em grandes palácios, trovadores eram contratados para interter a realeza com histórias e nas aldeias, os encontros em volta a fogueira garantiam os momentos de lazer além claro, de promover ensinamentos e, com o desenvolvimento da escrita, as histórias transpuseram-se também para o papel chegando assim a um maior número de pessoas tornando-se hoje, a contação de histórias, prática fundamental da humanidade uma vez que, Bernadino e Souza, ressaltam o estímulo da imaginação e desenvolvimento de habilidades cognitivas, proporcionados pela contação de histórias na infância:

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, alem de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. (2011, p.237)

A citação acima, nos leva a conclusão de que, com o tempo, o ato de contar histórias foi se configurando importante ferramenta no desenvolvimento humano pois estimula habilidades essênciais para a vida adulta cujos conhecimentos e estímulos construídos na infância, através de ensinamentos adquiridos na escola, comunidade e no seio familiar, preparam o homem para lidar com as adversidades do mundo tendo a contação de histórias, papel e importância primordial nesse processo.

Dramatiza-ação

À transposição de um gênero não dramático para a linguagem do teatro, se dá o nome de dramatização. (MICHAELIS, 2020)

O teatro surgiu na grécia antiga, em meados do século IV a.C sendo posteriormente importado para o mundo todo que, em prática, readequou suas características de acordo com as necessidades de cada região. (ESCOLA, portal da, 2020)

No Brasil, foi utilizado pela primeira vez pelos jesuítas que visavam catequizar os índios mas desde que surgiu, sua função baseaia-se em contar histórias por meio da dramatização tornando-se assim, ferramenta importante para a promoção da interação social e educação humana, que se inicia no berço do lar mas, se aprofunda de forma teórica, social e acadêmica na escola. (ESCOLA, portal da, 2020)

Para Silva, (2010), o teatro ensina a construir sentidos, principalmente quando vem ao encontro da capacidade de representação dramática do ser humano, o que nos leva a crer que a dramatização proporcionada pelo fazer teatral é capaz de construir conhecimento além de expressão e socialização.

No entanto, a dramatização por sua vez, consiste no ato de empregar ação a histórias para contá-las e não pode se resumir a uma simples leitura em voz alta com gestos soltos, ao contrário, exige de quem dramatiza: imaginação, espontaneidade, compreensão e envolvimento com a obra encenada para que aconteça então a representação empregando aqui, recursos corporais como voz, expressão, noção de espaço e, de acordo com Olga Reverbel (1989), tais habilidades, embora inatas no ser humano, necessitam ser estimuladas através de jogos teatrais que, reforçam e ampliam as possibilidades de expressão do indivíduo além claro, de proporcionarem ao ator/contador da história a ser dramatizada, autoconhecimento acerca de seu corpo, sua voz, sua criatividade e suas capacidades de expressão.

Necessidade da dramatização para a qualidade da contação de histórias.

Finalmente chegamos ao ponto principal deste artigo em que faremos uma discussão sobre a necessidade da dramatização na contação de histórias.

Antes de começar a escrever, a pesquisadora que vos fala presenciou uma experiência no ambiente de trabalho, que é o que a levou a escrever sobre o assunto.

Num dado momento, numa escola pública da zona leste, uma experiência de contação de histórias aconteceu: certa educadora, no uso de suas atribuições decidiu, com um lindo e volumoso livro de histórias infantis em sua posse, contar histórias nas salas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I e, para isso, movimentou alunos no 9º ano do ensino fundamental II, num projeto muito interessante acerca do incentivo à leitura, a

serem os protagonistas dessa ação: contar histórias. Combinados, alunos e educadora, com o livro nas mãos e vestindo figurinos de contos de fadas, dirigiram-se as salas do ciclo I citadas, no entanto, na falta de orientação adequada acerca do que é necessário numa contação de histórias, aconteceu o que se espera quando a história é apenas lida e não contada: falta de entendimento, envolvimento e curiosidade por parte dos alunos espectadores.

Embora encantados, por verem os alunos mais velhos trajados de figurinos dos clássicos infantis mais famosos como Branca de neve e os sete anões, (1937) de Irmãos Grimm, A Bela e a Fera, (1740) de Gabrielle-Suzanne Barbot, Peterpan, (1911) de James Matthew Barrie e outros e, com um lindo livro nas mãos, ao decorrer da história contada, por falta de técnicas dramáticas na realização da mesma, não houve interação. A contação foi feita em tom de voz baixo e sem entonação, não houve expressão facial e corporal, tampouco alimentação à curiosidade e imaginário do aluno espectador por meio da contação proposta pois, não havia por parte dos alunos contadores, compreensão do texto que estava sendo lido para a contação. O resultado, como esperado numa situação dessas, foi de confusão mental e repetidas expressões de “eu não entendi” por parte dos pequenos espectadores.

Vimos no capítulo “A importância da contação de histórias no desenvolvimento humano” que, com o tempo, o ato de contar histórias foi se configurando importante ferramenta no desenvolvimento humano e, tendo papel e importância primordial nesse processo, torna-se a contação de histórias, uma ação constante no ensino infantil e fundamental.

O que aconteceu no entanto, no caso apresentado acima, é muito claro e infelizmente comum nas contações de histórias na educação infantil, fundamental e até mesmo em casa: falta de compreensão textual e uso de recursos dramáticos.

Para Busatto, (2003, p.48):

“(...) são essas identificações entre narrador e conto narrado que fazem a diferença; ou existe essa integração, ou a narrativa deixa de ser uma experiência compartilhada, e passa a ser um simples repasse de informação, e nesse caso a história nem precisaria ser contada.”

Embora estejamos citando acima, a experiência de histórias contadas por alunos a alunos, a bibliografia citada nos mostra que, narrador e conto precisam identificar-se pois é isso que faz a diferença na contação da história para que ela não se torne um mero repasse de infromação. É claro que, o caso citado acima nos traz alunos mais velhos contando histórias para alunos mais novos sem terem sido devidamente orientados e preparados quanto aos critérios, características e necessidades de uma contação de histórias como por exemplo a dramatização mas além disso, a identificação entre narrador e conto que Busatto nos fala não aconteceu, o que demonstra falta de compreensão textual por parte do contador e consequentemente, falta de ligação entre ambos.

Não podemos deixar de observar também que a ausência da orientação adequada nos leva a crer que, a educadora em questão responsável pelo projeto apresentado acima, pode não ter tido tal orientação – acerca de ligação entre contador e obra e necessidade do uso de recursos dramáticos –, o que infelizmente parece ser uma lacuna a ser preen-

chida na formação de educadores pois, em diversas experiências assistidas pela pesquisadora que vos fala, recursos de dramatização e idenficação entre conto e contador parecem não ser utilizados no ato de contar histórias, o que dificulta muito a compreensão por parte do espectador pois, para não só fazer sentido mas também tocar o outro, a história precisa se integrar, não só com o espectador mas principalmente com o contador da história que, a partir disso, vai transmiti-la de acordo com a sua sensibilidade, interpretação e expectativas e para isso, o uso da dramatização é essencial pois a dramatização permite que o contador não só compreenda o texto mas vivencie-o ao contá-lo a outras pessoas, conforme pudemos ver no capítulo anterior, denominado “Dramatiza-Ação” onde fica claro que os jogos teatrais reforçam e ampliam as possibilidades de expressão do indivíduo além claro, de proporcionarem ao ator/contador da história a ser dramatizada, autoconhecimento acerca de seu corpo, sua voz, sua criatividade e suas capacidades de expressão fazendo-se assim, compreender e ser compreendido.

Em seu livro “Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão (1989)”, Olga Reverbel defende que capacidades de expressão, embora inatas no ser humano, necessitam ser estimuladas através de jogos teatrais, que segundo a autora, alcançaram ótimos resultados no desenvolvimento das capacidades de expressão dos alunos. Em sua pesquisa, ela elenca cinco conjuntos de exercícios dramáticos, que embora tenham um objetivo diferente cada, contribuem significativamente para o processo de crescimento do aluno. Aqui, citaremos quatro que apresentam aspectos construtivos a essa pesquisa:

Conforme Reverbel, (p.28-129):

1. Espontaneidade - Tais atividades podem e devem ser desenvolvidas sem o medo de estar agindo errado, o aluno comporta- se espontânea e naturalmente; ele se autoaceita, o que favorece o desenvlvimento de suas capacidades expressivas.

2. Imaginação - É a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. É um produto da ação do pensamento, que pode ser representado por meio das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica.

3. Observação - É um ato dramático na medida em que ela aumenta as possibilidades do jogo, servindo de ponto de partida para a criação.

4. Percepção - Está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. A necessidade de comunicação do aluno desenvolve-se paralelamente à organização da sua capacidade de percepção. Quando o indivíduo percebe, ele incorpora esse conhecimento, e essa é uma experiência única, pois depende do estágio de desenvolvimento de inteligência em que o indivíduo se encontra e de sua vivência.

Neste sentido, embora as pesquisas de Reverbel refiram-se a alunos, a proposição de tais exercícios ao contador de histórias pode ter resultados positivos no que diz respeito à ligação do contador com o conto, que cita Busatto e a dramatização da história contada a fim de que essa se faça compreensível e significativa para o espectador pois praticando conjunto dos 4 exercícios dramáticos acima, o contador pode não só

compreender mas também construir sentidos para contar a sua história. Há ainda aqui, a necessidade de mais dois componentes dramáticos importantíssimos na contação de histórias, que não podem se ausentar da ação proposta: expressão vocal e corporal.

Ainda para Reverbel (1989), a voz do ator/contador tem a função de comunicar o outro além de produzir uma diferenciação de personagens e por esse motivo, precisa estar recheada de intenções e significados. Já a expressão corporal por sua vez, tem como função estimular a criatividade através da criação de imagens corporais que podem auxiliar o ouvinte a visualizar a história contada. Isso nos mostra que, o contador necessita de prévio trabalho de expressão vocal e corporal além da práticas de atividades dramáticas já citadas acima, para produzir uma contação de histórias de qualidade. Vale lembrar também que, o contador deve ter domínio de outros elementos narrativos e dramáticos como tempo, ritmo e espaço da história contada, para que as essências dos personagens sejam criadas, sentidas e posteriormente, transmitidas ao espectador que, os visualizará em sua mente.

Não podemos nos esquecer no entanto, que a contação de histórias não é uma peça de teatro. Para Busatto (2003), contar e representar histórias são ações diferentes porém no conto, há representação e ela precisa ser moderada e precisa: não pode ser exagerada mas também não pode não se fazer presente. Isso quer dizer que, o uso da linguagem teatral contribui para que o espectador imagine personagens e ações criando-os em sua imaginação mas não deve fazer da história contada, uma peça de teatro.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa, constituiu-se num processo bibliográfico dificultoso por falta de bibliografia acerca do assunto exato: “dramatização na contação de histórias”. Após várias pesquisas feitas nos sites google acadêmico, BDTD e autores sobre contação de histórias, fez-se necessária a utilização de materiais que se aproximassem do assunto por isso, ao escrever esse texto, busquei inspiração nos estudos da escritora e contadora de histórias Cléo Busatto e da teórica, autora e compositora, que dedicou sua vida e seus estudos às práticas e relação entre teatro e educação, Olga Reverbel além de pesquisas relacionadas à contação de histórias e teatro na escola.

Além da bibliografia estudada e apresentada, as experiências de campo citadas têm me permitido pensar acerca de meios de contribuição para a inclusão da prática da dramatização na contação de histórias e nessa perspectiva, esse estudo vem de encontro com a vontade de contribuir para com tal inclusão pois, atuando no campo da educação onde se concentram boa parte das contações de histórias, observa-se que essa prática é sustentada mais pela necessidade da contação de histórias no ambiente escolar do que pela paixão de contar histórias, o que faz com que muitos contadores não busquem a informação adequada empobrecendo assim, o ato da contação.

Portanto, o processo de contação de histórias, que desenvolve hoje papel importante no desenvolvimento humano e está presente tanto no seio familiar quanto no espaço de aprendizado do homem desde a infância (escola) foi abordado neste estudo com foco na necessidade da inserção da dramatização no ato de contar histórias, para

que as mesmas se façam compreensíveis e prazerozas ao espectador.

No entanto, esse processo não se encerra aqui podendo ainda, ser articulado a novas questões que venham a dinamizar a contação de histórias fazendo assim, surgir novas inquietações acerca da mesma no ambiente escolar.

Considero ainda que, o objetivo de ressignificar o ato de contar histórias com a intensificação da utilização de recursos dramáticos venha a contribuir para com a qualidade e compreensão das histórias contadas.

A título de conclusão, pode-se afirmar, ao final do processo de pesquisa que, os modos de pensar a contação de histórias podem e devem ser repensados a fim de enriquecê-las com as contribuições da dramatização.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educarerevista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4643/4891>.Acesso em 30/03/2020.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A infuência da contação de histórias na educação infantil, 2017 – disponível em

<file:///C:/Users/Line/Documents/P%C3%93S%20GRADUA%C3%87%C3%83O%202020/6368-Texto%20do%20artigo-23098-1-10-20170719.pdf> acesso in 29/03/2020

MICHAELIS, Dicionário – Dramatizar, disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=DRAMATIZAR, acesso em 31/03/2020.

PORTAL EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DO TEATRO NO BRASIL E NO MUNDO,

disponível em

https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/historia-do-teatro- nobrasil-e-no-mundo/50069, acesso em 31/03/2020.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Belonice Medeiros da. Práticas teatrais na escola: Histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro, disónível em https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26301, acesso em 31/03/2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ÁLVARO ROGÉRIO VITÓRIA

RESUMO:

O presente artigo objetiva refletir e tratar a respeito da gestão democrática na escola pública, a influência no ensino e aprendizado dos alunados, embasando-se em análise bibliográfica qualitativa e quantitativa, na busca do abordar da figura do ges-

tor escolar no âmbito democrático. Sendo assim de acordo com diferentes autores se faz necessário o envolvimento da comunidade e realização de situações que lance mão do estímulo e a participação dos envolvidos, devendo de fato ocorrer à formação dos docentes. A metodologia adotada foi de forma qualitativa com base em diversos autores e quantitativa apoiando-se em dados descritivo de matricula. Conclui-se que o gestor democrático tem que exercer um papel de compromisso, ética e solidariedade, para que assim possa de forma eficiente direcionar e alcançar os resultados desejados no exercício da gestão democrática na educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democrática; Transformação; Igualitariamente.

1. INTRODUÇÃO

Em proposta a transformação e contribuição com o compromisso de reduzir a desigualdade de desempenho educacional existente nas unidades escolares no ano de dois mil e treze, o Governo do Estado de São Paulo cria a Resolução SE Nº 3, de 18 de Janeiro de 2013, que vem dispor do mecanismo de apoio à gestão pedagógica nas unidades escolares, onde seu foco era a implementação de ações que vinham estabelecidas no Programa Educação e Compromisso com São Paulo. Tomando como base o desenvolver do ensino e aprendizagem de forma significativa e assim norteando a importância que a implementação de uma metodologia de trabalho adequada, logo foi protagonizado um novo posto de trabalho o de Professor Coordenador de apoio a Gestão Pedagógica para compor o núcleo gestor escolar, para que assim se realize cotidianamente ações didáticas pedagógicas. Na pesquisa a seguir refletiremos se: A gestão democrática influência no ensino e aprendizado dos alunos?

Tão logo, foi disponibilizado nas unidades escolares a implementação da SE Nº3/2013 quando consideradas em seus resultados as analises de índices e indicadores externos de

avaliação de sistema e desempenho da escola como prioritárias, neste ano iniciei a atuação no posto de trabalho com o foco e atribuição de realizar uma abordagem metodológica que resulte na reversão da desigualdade de ensino e aprendizagem, ora diagnosticada e pautada na necessidade da realização de procedimentos cotidianos que atinja como resultado final o avanço das competências e habilidades do alunado.

Através de pesquisa bibliográfica verificaremos que na história da educação, a gestão democrática contribui e influencia de forma significativa na aprendizagem dos nossos alunos, assim considerando que os mesmos são peças fundamentais no cenário escolar para realização de uma educação de qualidade. De acordo com Flecha (1997) para o dialogo ser igualitário é necessário considerar a função e a validade do argumento e não a posição de poder da pessoa que está na interlocução, assim todos podem aprender igualitariamente.

O gestor da unidade escolar é um dos agentes principais no caminho de condução a desenvolver uma gestão democrática e participativa, tanto quanto em direcionamentos de ações e as resoluções de problemas, logo seu papel diante da sociedade se demonstra de grande importância. A forma de gestão da sociedade na história brasileira vem caracterizada por uma “Cultura Personalizada”, sendo o poder personalizado, como se a pessoa

que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões (LIBÂNEO, 2001, P.111).

Visando a ênfase na melhoria da aprendizagem escolar, tal proposta educativa vem partindo da concepção da interculturalidade é uma grande estratégia a qual se alicerça nas relações entre sujeitos, se permeando pela concepção dialógica de Freire (1994). De acordo com PNE- Plano Nacional de Educação a meta 19, vem "Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto".

A reflexão a respeito vem de encontro com a necessidade da ampla compreensão dos gestores na educação pública e suas possibilidades aos exercer suas atribuições de forma eficiente, tão logo apresentar caminhos, estratégias de se instituir uma gestão participativa e democrática que contribua com o ensino e aprendizado dos alunos, dessa forma, caminhei para uma pesquisa bibliográfica para que assim traga uma ampla contribuição para gestores da rede pública de ensino, comunidades e a sociedade como um todo, considerando o fundamental papel na participação das decisões de forma democrática no direcionamento de ações, para os autores devemos considerar a escola uma importantíssima instâncias sendo a educação de responsabilidade coletiva entre pais e escolas com suas responsabilidades instituídas legalmente no processo educacional, considerando que seu compromisso é a formação integral do cidadão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Durante anos se tem enfatizado a gestão democrática na educação pública, a luta pela democratização, tem sido bandeira de vários movimentos nos Pais desde longa data, em nossa história podemos identificar dezenas de movimentos realizados pela sociedade civil, em busca da ampliação do atendimento educacional, o Estado vem atendendo as reivindicações de forma tímida e longe da tal esperada universalização. De acordo com Dourado in Silva, 2004, em meados da década de 90 houve a consolidação de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado na relação tocante das políticas públicas, no fim do século XX houve-se a necessidade de adequações estratégicas no desenvolver do processo relacionado à gestão, logo ocupando espaço quanto à consolidação na estrutura organizacional ao trabalho cooperativo, assim contemplando o inicio da gestão descentralizada através da Constituição Federal de 1988 e juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (9394/96). Logo compreendemos que a gestão democrática na escola pública tem como um dos seus principais objetivos a realização e elaboração de um projeto de melhoria para com o ensino e aprendizado em conjunto com a comunidade, docentes e discentes, sendo assim a importante participação efetiva de todos.

De acordo com Núria Marín- Diretora da escola Mare de Déu del Montserrat, "Temos que fazer um esforço comum em que nós, educadores, imaginávamos coletivamente a escola que queríamos". Atualmente encontram-se dificuldades para se implementar uma gestão democrática, como o despreparo de profissionais, a falta de participação da comunidade e juntamente com o descaso de alguns gestores escolares em que prioriza a gestão individualista, contu-

do todos os resultados obtido se reflete na aprendizagem dos alunos e de forma sucinta aparecerá o desempenho nos boletins de resultados de avaliações internas e externas da unidade escolar. É necessário planejar as formações participativas com o foco que atinja o grupo profissional, para que assim se alcance a melhoria na qualidade do ensino e aprendizado, segundo o autor Barbosa Filho, o ideal seria que o magistério fizesse através da sua luta, a disputa para implantação de um modelo de gestão que contemplasse o romper verdadeiramente com o autoritarismo, com o centralismo, com a verticalidade das relações no interior da escola e entre a escola e os órgãos diretivos do sistema, para dessa forma dar largos passos na direção de transformar a educação excludente em uma educação efetivamente emancipadora.

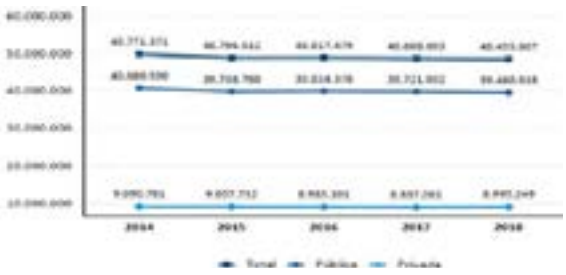
Podemos considera que a gestão democrática é um meio estratégico, pelo qual os diversos segmentos que compõem o processo educativo, participem das definições dos rumos e escolhas que a escola realiza, o modelo de gestão descentralizada vem ser emergente e consequentemente sofrer forte influência em ganho de espaço nos trabalhos cooperativos, quando se tem uma nova visão administrativa juntamente com os avanços tecnológicos.

Segundo o catedrático Ramón Flecha, da Universidade de Barcelona “O sonho que se iniciou nas Comunidades de aprendizagem, era um sonho educativo, fazer com que as atividades tenham êxito, que era um privilegio a classe social e que chegassem a todos”.

(Comunidade de Aprendizagem). Observando o trabalho realizado na Escola Municipal Epitácio Pessoa, relatada no Instituto Natura- Comunidade de Aprendizagem, escola essa conhecida como Ginásio Experimental Epitácio Pessoa, nota-se que a proposta foi levar princípios de dialogo igualitário, solidariedade e as praticas de exitosa que valorizaram a diversidade na interação com a comunidade, proporcionando desta forma a melhoria nos resultados dos alunos e automaticamente atingindo uma maior coesão social, logo o sonho de uma educação transformadora se faz realista juntamente com as comunidades de aprendizagem.

O Censo escolar é realizado anualmente e nos mostrada dados referente a Rede Pública de Ensino, como um todo observa-se uma queda nas matrículas, exceto 2016 que demonstrou um ligeiro crescimento. Já em 2014, 50 milhões de crianças e adolescentes se encontravam matriculados e já em 2018 eram 48,4 milhões de estudantes com matricula ativa, sendo assim observa-se uma queda de 2,6%, queda essa que se justifica devido uma maior aprovação dos estudantes, (INEP).

Observe a figura 1, a seguir:



Fonte: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)-acesso 22/06/2019.

De acordo com Paro (2002), para que a escola seja realmente pública, ela tem que ser democrática. Segundo (Barbosa Filho, 2004, p.3). “A Gestão Democrática do Ensino Público é a ação e o efeito de gerir a edu-

cação através da participação de todos os atores sociais que integram o universo educacional, objetivando atender às aspirações da sociedade por intermédio dos anseios daqueles que trazem e usam as escolas públicas".

[...] para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhadas é preciso à mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. Portanto a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação em função dos objetivos da escola. A gestão da participação implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidade muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões formas de acompanhamento e de avaliação. Tais características da gestão da participação são competências próprias da direção e da coordenação pedagógica da escola, tendo em vista que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e a aprendizagem que mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 91).

Podemos observar a rica experiência em gestão democrática, Janelas de inovação- CIEJA Campo Limpo São Paulo/ SP), situada no Capão Redondo, uma das regiões mais perigosas da maior cidade da América Latina, o CIEJA Campo Limpo trouxe um exímio incentivo de que é possível mudar a educação no Brasil e que a escola pode ser o melhor lugar do mundo. De acordo com Eda Luiz, Coordenadora Geral do CIEJA Campo Limpo, em 1998 a Diretoria Regional de Ensino da região se organizou com uma nova estratégia de ensino para atendente os jovens e adultos, onde se passou do Ensino do Supletivo Municipal para o CIEJA- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, o CIEJA-Campo Limpo atender cerca de 1300 alunos aproximadamente em uma única sala de aula que abriga diversas e infinitas realidades vividas por esses alunos, o projeto Café Terapêutico esclarece as diferenças e deficiências encontradas com a comunidade local, os permitindo experimentar, errar, acertar, recomeçar, criar, inventar e ousar, o aluno é protagonista e os temas norteadores vem de encontro com a necessidade expressada pelos mesmos, no CIEJA se utiliza da estratégia do acesso ao conhecimento e o tempo todo em que se é oferecido à aprendizagem os portões da escola ficam abertos, são realizadas assembleias para se resolver todas as coisas da unidade, são trabalhados temas escolhido pelos alunos e a cada ano se definem um tema norteador, logo se organizam no planejamento semestral e toda aprendizagem se inicia pela vivencia, a experiência bem próxima do aluno, para que assim lá na frente eles tenham o conceito final do tema trabalhado, para a obtenção do existo, a escola tem que está inserida na comunidade, de portas abertas para receber a comunidade, não pode estar ela de portas fechada a receber quem estar em seu entorno, assim oferecendo abertura para que os alunos sejam protagonista de suas própria decisões. A escola ficou em primeiro lugar no II Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos. A grande parte dos alunos do CIEJA Campo Limpo são mulheres e no geral a maioria vive na região do Capão Redondo situado na periferia de São Paulo, a Educa-

ção de Jovens e Adultos tem que ter um olhar para seu público alvo diferenciado e tão logo ser pensada e organizada de maneira que atenda a todos, no CIEJA- Campo Limpo é oferecido seis poções de horários para que os alunos possa se organizar e assistir as aulas, podendo os mesmos se necessário for, trocar a qualquer momento de acordo com sua necessidade. Em declaração o professor Dennis Bluwol, da disciplina de Geografia, expõe que a questão do espaço temporal que leva a possibilidade de coexistência que se torna muito rica, além das relações entre as gerações, entre o diferente, contribui para o uma relação mais próxima entre professor e aluno. O aprendizado não se finda pela a idade, a educação integral se dá ao longo da vida- Eda Luiz. Para que o aprendizado aconteça é necessário que o professor se equipe de conhecimentos através de formações extras, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos CIEJA tem iniciativas para todos os perfis, mostrando que a diversidade é algo incrível para se trabalhar, principalmente no âmbito da educação. A forma de educar no CIEJA vem sendo reconhecida no Brasil e no mundo, servindo de inspirações a diversas instituições.(CIEJA-CAMPO LIMPO).

A seguir alguns dados recentes a respeito de Teses que vem tratar da GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

QUADRO 1

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
ALVES, Fernanda Batista	Gestão Escolar Democrática: Visão de Professores Sobre o Processo de Implantação do Poder na Escola	2010	Universidade Nova de João
CLEMENTE, Jacqueline da Conceição	Gestão Escolar na Escola Pública: Vínculos entre gerenciamento e gestão democrática	2015	Universidade Federal do Maranhão
CORREIA, Maria Zeila de Sousa	Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80	2007	Universidade Federal de Pernambuco
CORTEZ, Catarina e Arruda	Conquista e desafios da Gestão Escolar na prática da Gestão Democrática participativa: Um estudo de caso na Cidade de Querência (MT)	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora
MARINHO, Maria de Jesus	Gestão escolar Democrática Participativa e Melhoria do Ensino em escolas Públicas Municipais de São Luís/MA.	2010	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Fonte: Elaboração pela autora- Com base em pesquisa na internet, acesso 22/10/2020.

Para Barbosa Filho, 2004, a implantação da gestão democrática, para ser eficiente, deverá envolver os seus executores de forma a que todos se sintam corresponsáveis pelo êxito desse modelo.

|...| espera-se que a democratização da gestão escolar, com a crescente participação da comunidade, tende a beneficiar o trabalho dos gestores, visto que a responsabilidade começa a ser partilhada por todos aqueles que zelam pela educação.(OLIVEIRA et al, 2013, p.15).

De acordo com Clara Bianchini é mestre em Inovação de Cultura Organizacional pela Imagineering Academy na Holanda e bacharel em Comunicação Social pela PUC/SP, o modelo de gestão horizontal cresce exponencialmente sem perde a ênfase na qualidade de seu atendimento e contribui com a redução dos níveis hierárquicos adaptando-se também as mudanças. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) vem definir em seu artigo 3º, entre outras coisas, que o ensino público será ministrado com base no princípio da Gestão Democrática, logo o art. 14 estabelece: Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. A LDB reforça a necessidade a definição das normas da Gestão Democrática ser objeto da ação dos sistemas de ensino. Os princípios constitucionais da Gestão Democrática defi-

ne gestão escolar o seguinte:

Art. 41

Garantia do principio da representatividade; Garantia do principio da autonomia;

Garantia do principio eletivo para a escolha do Diretor Escolar.

Para LUCK, A participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado. (in BRITO p.128). Sendo assim se discorre que o compromisso é demonstrado através das ações dos envolvidos, na rotina diária, assim identificada pelos objetivos traçados, os valores e a estratégias utilizadas no desenvolvimento pedagógico.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de oferecer um panorama da contribuição sobre a gestão escolar democrática, realizou-se uma revisão de literatura de publicações nacionais e internacionais, com cunho qualitativo e quantitativo, para Cardoso, Alarcão e Antunes (2010), a revisão de literatura permite uma análise criteriosa dos trabalhos publicados num determinado período, facilitando a sistematização do tema, teve-se como objetivo construir um referencial teórico que evidencie a contribuição da gestão democrática e sua influência no ensino e aprendizado dos alunos.

Foram utilizadas consultadas bibliográficas, legislações, Plano Nacional da Educação (PNE), sites e links de projetos, vídeos e selecionadas obras que abordassem a gestão democrática e sua influência na aprendizagem, optou-se por não realizar levantamento de dissertações e artigo científicos. Para consulta das referencias bibliográficas se utilizou obras e capítulos dos citados autores e base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em analise as categorias das palavras-chave foram: Gestão, democrática, transformação e igualitariamente, observei que ao realizar a articulação das palavras-chave, muitas apareciam repetidas em diversas obras, que vinham sendo consultada ao longo da construção do artigo, a realização da leitura das obras, foram organizada pelo critério de ser qualitativa, por apresentar abordagem a gestão democrática e ao ensino e aprendizado do aluno, tão logo se realizou o levantamento de dados quantitativos através de fonte do Inep. Segundo Bardin (2011) aponta que a análise de conteúdo permite uma maior compreensão através de categorias.

4. ANALISE DOS RESULTADOS

De acordo com as referências bibliográficas analisadas que abordam a gestão escolar democrática, nos últimos anos vem se destacando a temática. Por volta de 1998 a gestão democrática se evidencia com o trabalho realizado na Diretoria Regional de Campo Limpo, no CIEJA- Centro de integração de educação de Jovens e Adultos DE Capão Redondo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira

(9394/96), fonte de importantíssimo instrumento em nosso país para a gestão escolar democrática, nas referencias bibliográficas analisadas, nota-se a crescente discussão a respeito da contribuição da gestão democrática, logo contribuindo e tronando relevante os levantamentos e seus aspectos de pesquisa qualitativa e quantitativa da pesquisa em si.

Em âmbito internacional o artigo nos trás a reflexão a respeito de Núria Marín, diretora da escola Mare de Déu del. Montserrat, em Barcelona, a respeito da gestão democrática e a escola que queremos e os esforços a fazer, contudo observa-se após a analise das referencias bibliográficas que na últimas décadas vem se acentuando a busca pela descentralização da gestão escolar democrática em nível de diferentes países, tão logo fica evidente no presente artigo que as ações com foco na democracia escolar comtemplam e enfatizam a contribuição significativa no que se referem ao ensino e aprendizado dos alunos.

Dourado (2007) afirma que a discussão sobre políticas e gestão da educação no Brasil tem sido objeto de vários estudos no cenário nacional e internacional. Destaca que essa temática traz várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa da ação política de diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulatórios das agências e/ou organismos multilaterais.

Na figura 1, percebe-se através do Censo Escolar que é realizado a cada ano, a amostragem de dados da Rede Pública de Ensino, que consolidam como um todo e expõe quantitativamente os índices de matriculas, assim podemos concluir que ao longo dos últimos anos até 2018, ocorreram quedas de matrículas em alguns níveis do ensino com a observação de um maior número de aprovação de estudantes e diferentes segmentos.

Em estudo realizado no presente artigo se observa o levantamento de dados a respeito de algumas dissertações publicadas por todo o pais, as mesmas expressando diferentes temas de pesquisa, mas com a mesma finalidade que é abordar, discorrer, relatar e refletir a respeito da gestão democrática, ao realizar tal pesquisa observei que encontramos diversas pesquisas que aborda o tema aqui estudado. Dourado afirma (2007), que defende a ideia de que a instituição da eleição de diretores como forma de provimento ao cargo de gestor escolar, difundida no Brasil pós anos 80, incentivou o debate sobre a temática da gestão escolar.

O artigo veio abordando a temática a gestão democrática aos olhos da legislação atual, podemos destacar pelo exemplo exitoso citado do CIEJA, a importância do hábito democrático do planejamento das ações, a tomada de decisões, as deliberações coletivas e individuais, os debates sobre processos de instituição da gestão democrática na escola pública. Foi abordada em uma leve reflexão a respeito da gestão horizontal de acordo com Clara Bianchini a ênfase na qualidade que se obtém na pratica da gestão horizontal.

Logo podemos concluir que um gestor democrático bem formado profissionalmente, consequentemente lançará mão de maio apoio no desenvolver da gestão escolar, assim influenciando de forma significativa no ensino e aprendizado dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar se torna uma atividade de reconstrução, obtendo como uma das ferramentas mais eficientes à gestão democrática, o estilo democrático do gestor é de essencial importância para que se ocorra na instituição uma gestão participativa, o próprio conceito já diz e afirma que gestão é ação, é movimento a escola, unidade escolar precisa sair da posição confortável de “executora” e de meras práticas pré-determinadas, passando a pensar e a refletir suas práticas. Para que uma gestão se faça democrática, não se pode viver de faz-de-conta de opiniões, de comprometimentos e que cada opinião seja ouvida e respeitada, além da pratica de ouvir o gestor tem por estratégia valorizar o diálogo, pois através dele serão tomadas decisões em conjunto.

São necessários longos períodos de reflexão e pesquisa para se construir uma gestão democrática, a mesma não se constrói de uma hora para outra, democracia requer respeito, solidariedade, comprometimento, responsabilidade e ética, se faz necessário conhecer a comunidade escolar, sua concepção, aspirações, curiosidades, precisa-se partir de ação e relação de cooperação, juntamente com solidariedade para construir uma nova escola, o gestor escolar é peça fundamental para construção de uma gestão democrática, o principal desafio do gestor escolar é tornar-se ele mesmo democrático, ampliar suas visões sobre o processo que deseja realizar na unidade e lançar mão de grandes observações, contemplando reflexões a cerca das avaliações e, contudo seguir uma construção coletiva, se repensar pedagogicamente e atuar como um incentivador para que todos se sintam parte integrante do processo.

De acordo com Gabassa (2007), a escola atualmente necessita do entendimento entre todos que compõem o espaço escolar para exercer com êxito sua função educativa e formativa, considerando que a proposta das Comunidades de aprendizagem corresponde a tais anseios, por entender que a escola não se faz apenas a partir de um agente educativo, mas que é preciso o envolvimento de toda a comunidade para uma educação de qualidade que seja efetivamente para todos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) do curso de Educação em Foco e a Coordenação do Curso da FACULDADE ISSED/FAVED e ao ITEQ MATRIZ Polo de Itaquera - São Paulo, SP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA FILHO, Jose Iran. Gestão democrática do ensino público: uma conquista em construção. 2004.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 e 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.p. 393.

BUFFON, M.C.M.; CAVALLET, V.J. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. Visão Acadêmica, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 57-60, jan./jun. 2002.

FLECHA, Ramon. Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GABASSA, V. contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em freire. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p.11-30.

KUHN, Angélica, et ali. Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo. São Paulo, SP; Usp, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF LIVROS, 2008.

LORDEIRO, Vanusa Rodrigues 2016 Gestão escolar participativa e compartilhada: Um desafio para o gestor público. Revista Internacional de Debate da administração Pública. Osasco, SP; Unifesp, v.1, n.1, pp 47-56. Jan-Dez, 2016.

PARO Victor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. Rio de Janeiro: 2005.

RESOLUÇÃO SE Nº 3, de 18 de Janeiro de 2013- https://pcagps-derit.webnode.com/products/produto-1 - acesso: 25/09/2020.

SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/80/d3fb-54d7771b07426297 5dce8925df16.pdf

Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (São Paulo/ SP)- https://www.youtube.com/watch?v=VN7oPEAiw3I- Acesso-15/09/2020

https://www.youtube.com/watch?v=mtp_s4D83Hw- Clara Bianchini- Acesso-10/09/2020

A LINGUAGEM MUSICAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS DE IDADE

ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO

RESUMO

A linguagem musical presente no currículo da infância se destaca devido as suas potencialidades para a aquisição de habilidades como, a linguagem e a coordenação motora. Sabe-se que são os movimentos rítmicos, que permitem o desenvolvimento infantil, principalmente quando se trata da comunicação e expressão que são fundamentais para as crianças nessa fase de desenvolvimento. Nesse sentido, o professor da Educação Infantil precisa contemplar na rotina das crianças a música e seus elementos, propondo experiências em que as crianças possam explorar os materiais sonoros, conhecer os instrumentos e apreciar a música, para vivenciar situações que permitam o brincar e a interação. O problema da pesquisa é querer saber porque a falta de conhecimento dos

professores sobre as contribuições da linguagem musical interfere no desenvolvimento integral da criança de três anos. O objetivo geral é apresentar a linguagem musical e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança de três anos que frequenta a creche da Educação Infantil. A metodologia da pesquisa escolhida para a elaboração do trabalho de conclusão de curso foi à pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando a aquisição do repertório que possibilita a elaboração do trabalho. O resultado mais significativo da pesquisa encontra-se na compreensão de que a linguagem musical contribui com o desenvolvimento integral da criança na creche, porque favorece a aquisição de habilidades como o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do repertório, a comunicação, a expressão corporal e a coordenação motora que são fundamentais na primeira infância, dessa forma, a linguagem musical deve fazer parte das experiências nas salas referências da creche, porque contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Infância; Habilidades; Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que segue trata-se de um artigo cujo título é “A Linguagem Musical e sua Contribuição para o Desenvolvimento Integral da Criança de Três Anos de Idade”. A linguagem musical é compreendida como a linguagem que vem da música que é composta por ritmo e melodia, nesse sentido a sua utilização na sala referência das crianças de três anos na creche, contribui para que os pequenos adquiram habilidades relacionadas à linguagem, ao movimento e a expressão que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

A escolha do tema se justifica pela necessidade em aprofunda-se mais na área de musicalização na primeira infância, para que seja possível compreender a música como linguagem expressiva e cheia de significado que contribui para o desenvolvimento infantil, sendo assim, se faz necessário uma pesquisa bibliográfica para que se possa descrever sobre a linguagem musical para o desenvolvimento integral da criança de três anos que frequenta a creche da Educação Infantil.

A linguagem musical é importante para o desenvolvimento integral na creche por possibilitar a aquisição de habilidades das crianças como o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação, a expressão corporal, a interação social e o aspecto motor com os movimentos propostos pelo ritmo da música, porque cantar permite também a dança, a expressão e o movimento corporal das crianças, que são fundamentais no desenvolvimento humano. Nesse sentido, a creche se apresenta como contexto do desenvolvimento das potencialidades infantis, que pode acrescentar a música numa perspectiva de equilíbrio e harmonia, levando as crianças a ter contato regular com canções, ritmos, instrumentos musicais, materiais sonoros e principalmente, experiências com a linguagem musical.

O problema da pesquisa é querer saber, porque a falta de conhecimento dos professores sobre as contribuições da linguagem musical interfere no desenvolvimento integral da criança de três anos.

O objetivo geral é apresentar a linguagem musical e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança de três anos que frequenta a creche da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: descrever o contexto da creche que atende a criança de três anos, conceituar a linguagem musical e apresentar a contribuição da linguagem musical no desenvolvimento integral da criança de três anos.

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso foi à pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando à aquisição do repertório que possibilita a elaboração do trabalho, nesse sentido, a realização da leitura de livros e artigos científicos foram necessários para escrever. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente trabalho, foram autores que escreveram nos últimos dezoito anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita a partir do ano 1999 até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

Para a escrita do trabalho buscou-se as ideias dos seguintes autores: Wajskop (2000) que define a creche enquanto um espaço educativo e exemplifica as experiências que devem ser as propostas educativas da creche, Mateiro (2011) que apresenta as pedagogias em educação musical, Ostetto (2007) que escreve sobre a arte na infância e sua importância para o desenvolvimento infantil a partir de um trabalho pautado na reflexão sobre o fazer do professor da infância, entre outros.

A relevância social da presente pesquisa está relacionada à contribuição com o trabalho pedagógico do professor da creche, pois entende-se que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio da linguagem musical é possível, desde que o professor tenha conhecimentos específicos, intencionalidades e foque sua prática nos objetivos para possibilitar a aprendizagem na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O CONTEXTO DA CRECHE PARA AS EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM MUSICAL

O atendimento as crianças de zero a três anos é feito em creche, instituição que atende as crianças em horário integral, possibilitando atividades que envolva o cuidar e o educar de forma indissociável, pois um aspecto complementa o outro e tem grande importância para o desenvolvimento das crianças na creche.

Na creche segundo Wajskop (2000) a educação para as crianças pequenas deve promover:

A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (WAJSKOP, 2000, p. 18).

Compreende-se que a creche possibilita uma educação com objetivos claros e intencionais que devem contribuir para o desenvolvimento total das crianças de até três anos, levando em consideração à própria

criança, cuja concepção é de que seja completa e ativa, ou seja, tem seu modo de ser atrelada a um grupo social ao qual faz parte e interage.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (2019, p.22) a criança de três anos que frequenta a creche tem sua "expressividade, aspecto relevante e que tem que ser considerado durante as atividades que vier desenvolver nesta instituição".

Na creche, as crianças de até três anos, para Borba (2009, p. 54) vivenciam experiências que são fundamentais ao seu "desenvolvimento integral, nesse sentido, os espaços da creche são organizados para estimular o movimento, a exploração e a aquisição de habilidades das crianças que frequentam este espaço educativo".

Segundo Cavicchia (2001) na creche as crianças revelam seu esforço em compreender:

O mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças constroem o conhecimento a partir da interação que estabelecem com as outras pessoas e o com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto de um trabalho intenso de criação, significação e ressignificação (CAVICCHIA, 2001, p. 22).

Entendeu-se que a creche se constitui como um ambiente que proporciona de forma intencional o desenvolvimento integral das crianças de até três anos, porém faz-se necessário ter uma concepção de infância pautada no público alvo que atende, pois compreender o jeito particular das crianças construírem o conhecimento é um desafio para a creche e seus profissionais.

Segundo Abramowicz (2000) a concepção de creche teve que ser pensada de acordo com a legislação vigente e é conceituada como:

Norteadora da prática educacional dessas instituições que mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social a qual se destinava a instituição. O que cada momento histórico constrói, reserva e atribui como função e período da infância impõe tarefas a essas instituições educativas (ABRAMOWICZ, 2000, p. 9).

A compreensão da concepção de creche é de grande importância para o entendimento do seu contexto atual, pois suas atividades práticas estão relacionadas com a própria concepção de infância.

O que se percebe no ambiente da creche, de acordo com Abramowicz (2000,

p. 10) é que suas ações são determinadas também pela "classe social ao qual o seu público alvo se destina, levando em consideração a cultura de todas as crianças que frequentam esse espaço de socialização".

O espaço educativo da creche, segundo Barbosa (2010) se faz necessário um "olhar para como a sociedade pensa a infância, levando em consideração a necessidade atual que irá ditar as tarefas dentro desta instituição educativa".

De acordo com Abramowicz (2000) a creche também teve vários significados no decorrer da história, mas atualmente é reconhecida como:

Educação Infantil, a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e

mais recentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n° 9.394/96), para designar todas as instituições de atendimento de crianças de zero a três anos. isto significa que novas concepções de criança, infância e educação vem sendo pensada (ABRAMOWICZ, 2000, p. 12).

Depois de tantas lutas da população para reivindicar um espaço educativo para deixar suas crianças, Políticas de Educação Infantil foram implantadas. Desta forma, como consta na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, a creche é um espaço que deve proporcionar hoje o cuidar e o educar de forma indissociável na educação de crianças de zero a três anos de idade.

Compreendeu-se com essa legislação que estudos e pesquisas no campo educativo devem ser realizados para compor as práticas educativas da creche de modo a contemplar o desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira (2002) atualmente as creches são definidas como:

Equipamentos educativos com o desenvolvimento de ações educativas que integram os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões das crianças. A creche deve respeitar a cultura da origem de cada criança. Deve partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos. É um espaço de socialização, de vivências e de interações. A creche deve ter um ambiente cultural que propicie a leitura e a escrita. Sua organização do espaço e tempo é importante para a educação, interação e construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2002, p. 75).

Entendeu-se partir das definições de creche que, seu espaço deve ser um espaço educativo, a partir desse aspecto cabe aos professores da creche elaborar seus planejamentos com base em uma proposta educativa, levando em consideração na hora de planejar a concepção de infância da escola para desenvolver as ações educativas junto com as crianças.

De acordo Oliveira (2002, p. 76) além das ações relacionadas aos cuidados das crianças na creche, como: alimentação, trocas, e higienização, os professores também devem simultaneamente propor “experiências das áreas de conhecimentos do currículo como as linguagens e as expressões infantis”. Essas propostas educativas devem acontecer na creche por meio das brincadeiras que é caracterizada como uma atividade de grande importância para a infância.

Dessa forma, foi possível compreender que a creche deve ampliar as possibilidades de desenvolvimento cultural, porque é um ambiente de vivências e de estabelecimento de relações sociais.

Portanto, na creche o tempo e espaço devem ser muito bem pensados, de modo a valorizar todas as culturas infantis e contribuir significativamente com o desenvolvimento integral das crianças.

2.2 CONCEITUANDO A LINGUAGEM MUSICAL

Segundo Chauí (2000, p. 65) a compreensão da área de música como linguagem é “importante para o professor que irá lecionar na Educação Infantil”. Essa etapa da Educação Básica, a linguagem é muito importante para o desenvolvimento das crianças, por este motivo, o conhecimento do professor sobre a linguagem musical é fun-

damental, para que eles possam contribuir e estimular as habilidades infantis.

Nesse sentido, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 84) descrevem a linguagem musical para o ensino mencionando os: “conteúdos musicais que envolve a compreensão da linguagem musical, capaz de expressar e comunicar conhecimentos por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Como é possível observar, o documento refere-se ao ensino da música na Educação Infantil, levando em consideração à escuta, o envolvimento, a compreensão, a identificação, a percepção, a comparação, a execução, a criação, a análise, a audição da linguagem musical presente na área de artes.

Quando se fala em música na creche, compreende-se segundo Brito (2003, p. 54) que se trata de uma “linguagem que é importante para o desenvolvimento das crianças e que carrega consigo a possibilidade da aquisição de diversas habilidades”.

Para Modinger (2012) a linguagem musical deve ser abordada na Educação Infantil, como:

Qualquer outra linguagem, porém é necessário saber quais os aspectos envolvidos. Por exemplo, nas artes visuais linha, o ponto, a textura, a forma, a figura, o espaço, a cor, o valor fazem parte de uma escultura, de um edifício ou de uma imagem. O artista explora, pesquisa, cria, utilizando a combinação desses elementos. Na música, encontra-se o ritmo, melodia, timbre, intensidade, harmonia e forma musical (MODINGER, 2012, p. 142).

Na educação escolar, o currículo está repleto de áreas de conhecimento que trazem diversas linguagens que favorecem a aprendizagem infantil. Compreender a linguagem da música e seus elementos é importante para que sua abordagem em sala de aula seja significativa.

Nesse sentido, cabe ao professor entender os elementos da linguagem musical e refletir sobre a sua relevância para o ensino e a aprendizagem. Segundo Moura (1996, p. 43) o trabalho música na creche é “desafiador do ponto de vista pedagógico, isso porque demanda materiais e conhecimentos específicos para que sejam compreendidos pelas crianças”.

Segundo Deckert (2010) o trabalho com a linguagem musical na pré-escola demanda:

Estudos dos elementos formadores da linguagem musical como um sistema de linguagem comparado ao sistema de linguístico. Porque ambas constituem sistemas de expressão, somente a linguagem verbal é sistema de comunicação. O poder expressivo da música está em sua forma (DECKERT, 2010, p. 14).

Compreendeu-se que é por meio de estudos que os professores encontrarão respostas comparativas envolvendo a música como linguagem, para que possam relacioná-las com outras linguagens e assim atribuir significado para a linguagem musical. Nesse sentido, observa-se que os elementos musicais devem estar dentro de uma estrutura para ser considerada uma linguagem.

Segundo Sekeff (2002, p. 66) a linguagem musical deve ser compreendida por meio das suas “características de sua forma de se constituir como linguagem dos sons.

Contudo, a música constitui-se como linguagem expressiva, sendo não verbal, diferenciando-se por meio dos seus elementos que formam que são essencialmente sonoros".

Portanto, é necessário entender que o conteúdo da linguagem musical não é universal, pois não é possível que uma mesma música tenha diferentes sentidos em diferentes culturas.

Para Brito (2003, p. 23) a expressão musical na creche faz-se necessária no tocante sob uma nova estrutura que é a "forma musical que demanda diversas habilidades para as crianças quando envolvidas nas aulas, com conceitos e conteúdos de uma linguagem expressiva".

Para Mateiro (2011) os elementos da linguagem musical são:

O foco central da Educação Musical enquanto conteúdo curricular. A partir deles, buscam-se objetivos de ensino, metodologias, estratégias de aprendizagens, atividades, etc. O objetivo da educação musical é levar as crianças a construírem conhecimento musical, interagir com a linguagem musical, bem como com os elementos que a formam ritmo, melodia, timbre, dinâmica e forma, por meio de atividades musicais que proporcione a manipulação direta com tais elementos como a apreciação musical, a execução e a criação (MATEIRO, 2011, p. 121).

Como é possível observar, o foco da linguagem musical a ser direcionado as crianças da Educação Infantil são os próprios elementos que constituem conceitos e conteúdos a serem mediados. Nesse sentido, o professor deve a partir dos elementos da linguagem musical buscar seus objetivos de trabalho para envolver as crianças na construção de conhecimentos musicais, para que sejam capazes de compreender os elementos nas atividades mediadas em sala de aula.

Para Moura (1996) quando as crianças participam de atividades musicais, desenvolvem habilidades importantes para "a construção de conhecimentos, não apenas na área musical, porque um dos seus elementos e habilidades é a criação responsável por ser desafiadora aos sujeitos egressos".

Compreender que tais habilidades são significativas para o desenvolvimento dos alunos na escola é relevante do ponto de vista da aprendizagem na área da música. Para Mateiro (2011, p. 121) aprender música na Educação Infantil significa "ampliar a capacidade de expressão e reflexão do uso da linguagem musical".

Segundo Deckert (2010, p. 75) a valorização da cultura musical de cada país fez:

Surgir diversos educadores musicais que implementaram metodologias e exemplos bem sucedidos de ensino da música para os alunos. A escola é regida por atividades que na área da música deve proporcionar atividades com um dos elementos da linguagem musical favorecendo a construção de conhecimentos da área de artes com a música (DECKERT, 2010, p. 75).

Compreendeu-se que a Educação Infantil, enquanto instituição de ensino e seus professores devem valorizar a linguagem musical como uma possibilidade de aprendizagem. Isso porque, cada criança tem seu modo próprio de aprender e pode se relacionar com a música e seus elementos para construir conhecimentos de diversas áreas.

Portanto, as atividades sobre a linguagem musical na Educação Infantil devem ser planejadas e mediadas com intencionalidades pedagógicas para que seja possível con-

tribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos em turmas com mais de trinta alunos e com falta de recursos.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL PARA A APRENDIZAGEM

A linguagem musical deve fazer parte da proposta pedagógica da creche, pelas possibilidades relacionadas com a aprendizagem, à construção de conhecimentos e a aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da educação básica.

Mateiro (2011) justifica a importância da linguagem musical para a aprendizagem quando descreve que:

Os exercícios de imitação para o aprendizado musical. Defender a imitação e sua presença no aprendizado musical é muito importante em todos os níveis de ensino. Porque o que está corretamente reproduzido pela imitação deve ser abordado na leitura. Atividades musicais práticas são fundamentais para o ensino musical (MATEIRO, p. 170).

Como é possível observar, desenvolver atividades práticas para as criança é de grande importância para a aprendizagem na área de música, por que é por meio da imitação que a aprendizagem acontece quando se trata da linguagem musical.

O trabalho com a linguagem musical é importante, principalmente quando relacionado aos seus elementos, que deve ser, de acordo com Sekeff (2002, p. 56) corretamente “reproduzido pelas crianças num processo de construção e reconstrução do conhecimento musical”.

Contudo, é importante mencionar ainda que em arte musical, na Educação Infantil as atividades práticas são essenciais para contribuir com a aprendizagem infantil.

Para Ostetto (2007) as atividades musicais práticas despertam nos alunos:

O sentido rítmico e melódico sem que estes estejam necessariamente conscientes em um primeiro momento, pois é pela compreensão dos elementos vivenciados que se dá ao longo do processo de aprendizagem (OSTETTO, 2007, p. 34).

Compreendeu-se que quando o professor trabalha na área de música as atividades práticas são as mais importantes, no sentido de levar as crianças a vivenciarem experiências que envolvam um dos principais elementos da música que é o ritmo.

Dessa forma, entendeu-se que é por meio da consciência do ritmo musical que as crianças irão se desenvolver, pois a área te possibilita o desenvolvimento sensorial, que tem um papel importante para a aprendizagem nessa etapa da Educação Básica.

Segundo Brito (2003, p. 76) a proposta de educação musical, no componente curricular artes têm como objetivo fundamental levar o sujeito a “pensar música, por meio do desenvolvimento da audição e do conto interior”. Compreender a proposta de música para a Educação Infantil é importante porque o professor precisa estar consciente de como ela acontece.

De acordo com Fonterrada (2005) a proposta com relação à prática musical na Educação Infantil precisa ter a:

Relação teoria prática, defendendo que a teoria não deve ser destituída de um sentido n prática, pois estão ligadas e priorizam o início da formação musical, portan-

to teoria e prática em música devem estar juntas para que os conceitos sobre a música seja mediado relacionando ao mesmo tempo os elementos (FONTERRADA, 2005, p. 135).

Como é possível observar, no contexto da arte a linguagem musical devem ser mediadas aos alunos com conceitos teóricos e práticos desde que as atividades ocorram indissociados.

Quando o professor da creche compreende a importância da relação da teoria e prática nas atividades com músicas ele irá perceber na prática a grande colaboração que proporcionara aos alunos no contexto da aprendizagem.

Segundo Moura (1996, p. 31) a aprendizagem musical, assim como "a forma de como as crianças aprendem um aspecto importante relacionado ao conhecimento com a linguagem e os saberes específicos dos elementos da linguagem musical".

Para a aprendizagem musical a habilidade no plano sensorial é importante e contribui para o plano intelectual, pois os dois estão interligados quando o professor propõe aula de música de forma prática.

Para Sekeff (2002, p. 34) as atividades na área de música são importantes para a "aprendizagem, porque possibilita habilidades específicas e também gerais, como a intelectual e a criativa, essencial para o desenvolvimento infantil".

Segundo Fonterrada (2005) o desenvolvimento da música é acompanhado pelo desenvolvimento da humanidade, por que:

O seu aprendizado está em sintonia com as fases do desenvolvimento dos alunos. Nesse momento da aprendizagem, a memória de sons, da linguagem falada, do canto, passa por diversas fases de interesse da criança e por isso, precisa ser respeitada. Dessa forma, o aprendizado só ocorre a partir das relações estabelecidas no mundo em que as crianças estão inseridas (FONTERRADA, 2005, p. 136).

O trabalho pedagógico em educação musical deve levar em conta as fases de desenvolvimento infantil, isso porque o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos antes de propor as atividades práticas com música para a partir desse momento, resolver quais as ações que realmente contribuirão para as aprendizagens dos alunos.

Para Chauí (2000, p. 21) conhecer como as "crianças pensam e interagem com os conhecimentos musicais é importante do ponto de vista da linguagem musical que contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil".

No entanto, a exploração de recursos matérias é fundamental para que as crianças percebam a dinâmica musical, os sons da melodia e os demais elementos da música.

Segundo Moura (1996) para contribuir com a aprendizagem, a linguagem musical precisa ser:

Coloca em prática por meio de jogos e atividades, o professor deve envolver as crianças em suas propostas de modo que vivenciem na prática a linguagem musical, desenvolvendo assim a percepção e o aspecto intelectual tão necessário para a construção do conhecimento na área de artes com a linguagem musical (MOURA, 1996, p. 33).

Compreender a abordagem musical em sala de aula é importante para possibilitar aprendizagens específicas e gerais nessa etapa da educação básica. Para tanto o pro-

fessor precisa ter conhecimento a cerca da abordagem curricular em música para planejar atividades que levem as crianças a refletir sobre os conhecimentos em músicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado por meio das pesquisas bibliográficas apontou que a linguagem musical é de grande importância para a aprendizagem da criança de três anos que frequenta a creche, desde que sejam planejadas pelo professor as atividades práticas envolvendo a música e seus elementos no processo de ensino na Educação Infantil, isso porque a linguagem musical permite a expressão e possibilita habilidades como a criatividade que é importante para o desenvolvimento infantil.

Compreendeu-se que as crianças da creche participam de atividades em que a área de artes está presente, dialogando entre si e entre as demais áreas de conhecimento infantil, assim as atividades com músicas devem estar presentes na rotina da escola para que as crianças vivenciem experiências da linguagem musical, enquanto representação cultural.

Contudo, essa prática musical na pré-escola é desafiadora para o professor de artes, que deve inicialmente sondar os conhecimentos e as fases de desenvolvimento infantil para que possa planejar atividades em que as crianças consigam explora os elementos musicais para aprender. Nesse sentido, foi que o estudo permitiu descrever a importância da linguagem musical, com a intervenção de um professor de artes bem capacitado para o desenvolvimento com o trabalho na área de música, ferramenta que deve estar presente no contexto pré-escolar para que possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

O papel do professor da creche é fundamental, pois contribui com a aprendizagem das crianças desde o planejamento das atividades de música até as intervenções pontuais que faz durante o desenvolvimento da atividade pelas crianças, pois sua função é envolver as crianças em ações motivadoras de aprendizagem para que possa contribuir com a construção do conhecimento das crianças. Portanto, a linguagem musical é de grande importância para a aprendizagem da criança de três anos, porque suas atividades contribuem para o desenvolvimento em sala de aula, devendo ser considerada pelos professores, quando tratam de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades na infância. Dessa forma, é importante que nas intervenções durante a aula, o professor reflita sobre as ações e possibilite novos desafios com a linguagem musical para que as crianças continuem aprendendo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil: pré-escolas. São Paulo: Moderna, 2000.

BORBA, A. M. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores associados, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Plantando em solo fértil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro. Brasília.

BRASIL. (1988). Constituição Federal de 1988. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretária de Educação Fundamental. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL.

Brasília, MEC/SEF, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Infantil.

Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAVICCHIA, D. C. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 2001.

CHAUÍ, M. A importância da linguagem. Convite a Filosofia. São Paulo: ED Ática, 2000.

DECKERT, M. Educação musical: da teoria a prática na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2010.

FONTERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.

São Paulo: ED da USP, 2005.

HENTSCHK, L. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

LACIOS, J. Educação infantil: resposta educativa. Porto Alegre: Artmed, 2007. MATEIRO, T. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011.

MODINGER, C. R . Práticas pedagógicas em artes: e s - paços, tempo e corporeidade. São Paulo: Eldebra, 2012.

MOURA, I. C. Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical.

São Paulo: Editora Ática. 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches, faz-de--conta & cia. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. Arte, Infância e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2007.

WAJSKOP. Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a três anos. São Paulo: Moderna, 2000. 119 p.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA DE ALCÂNTARA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil com crianças autistas e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores. E, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, possibilitando a formação desde cedo de novos alunos leitores, sendo o educador um mediador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o

profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje a leitura foi tão importante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Leitura; Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

Com os avanços tecnológicos e as transformações educacionais percebidas na área de língua portuguesa nos últimos anos, nota-se cada vez mais a necessidade de atualização dos profissionais do ensino na intenção de viabilizar um ambiente escolar em consonância com as novas teorias de ensino e, ao mesmo tempo, atraente aos alunos.

Entende-se que é primordial a atividade de leitura na educação infantil para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar, mas estendendo seu uso para toda vida.

Nesse sentido, é necessário estimular o desenvolvimento dos alunos através de relações estabelecidas com seus aprendizados trazidos do meio familiar empírico, motivando-os ao estudo prazeroso da leitura e levando em conta seu convívio social. Assim, nota-se a relevância de se trabalhar dentro da realidade da criança transformando o conhecimento do senso comum em científico, respeitando o seu estágio de desenvolvimento.

O presente trabalho vem buscar compreender a importância da leitura na educação infantil, além de investigar modos de ampliar, de forma autônoma e criativa, o interesse dos alunos com relação ao prazer de ler.

Todavia, falar da leitura no contexto escolar é falar no vazio, se não partimos para a prática da leitura desde a educação infantil.

Assim, se realmente a leitura é trabalhado na educação infantil, então nossas crianças serão futuros leitores críticos e participativos.

Entretanto, para a realização deste trabalho, tornou-se necessário uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base em autores que conceituem a importância de leitura na educação infantil.

2. COMO SURGIU A LEITURA

Segundo Martins (1994: 07), “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. Começamos a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca, são os primeiros passos para aprender a ler.

Um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação.

No conceito de Zilberman (1999), “tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas”, ou seja, começamos a ler desde quando nasce-

mos, pois começamos a decodificar todos os sinais emitidos por todos ao nosso redor.

Nesse mesmo contexto para Zilberman (1999), “o ensino da leitura e da escrita na Antigüidade Clássica (Grécia e Roma) enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto, no ensino do nome e da forma das letras a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada letra”.

Com o tempo, passou-se, então, a preocupar-se com a escrita, a forma em como fixar os códigos estabelecidos. Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila, mais tarde em papiros, depois em pergaminhos, papéis de baixo custo, mas perecíveis, onde o escriba documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades.

Este trabalho individual, especializado e de difícil circulação, prolongou- se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.

Para que todo material pudesse ser lido e divulgado, surgiu a preocupação de como ensinar o povo a ler. Foi então que se instituiu a escola como entidade encarregada de ensinar, pois havia a necessidade da decodificação das letras por todos. Mesmo não possuindo pessoal qualificado para desempenhar essa tarefa de decodificar as letras e a alfabetizar, a escola instituiu os escravos da época, que eram os que sabiam ler, para ensinar a ler, a decifrar e decodificar a palavras, pois o leitor deverá, em primeiro, lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada.

Segundo Rosana Becker apud Maricato (2005 p. 22) para trabalhar literatura com as crianças é preciso possibilitar a elas o contato com os dois materiais: aquele que é para ser lido (livros, revistas, jornais, entre outros) e, aquele que é para ser rabiscado (folha sulfite, caderno de desenho, lousa, chão).

De acordo com Nelly Coelho (2000), o espaço da escola pode ser dividido em 2 ambientes um seria estudo programado (sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.) e outro espaço que seria de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina de palavra, laboratório de criatividade etc.). Nesta dualidade de ambientes o aluno assimila as informações e conhecimentos, e é estimulado para liberar suas potencialidades específicas em cada um dos ambientes.

Segundo Edmir Perrotti apud Maricato (2005 p.25), quanto mais cedo às crianças tiverem contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances de gostarem de ler.

Ao folhear um livro, tocá-lo e observar suas figuras, mesmo que ainda não decodifique a língua escrita, a criança está ao seu modo praticando a leitura e, esta prática de leitura é denominada de “Letramento” por Magda Soares apud Maricato (2005 p. 18).

A leitura, como produto de uma escola atuante e preocupada em valorizar a educação, passou a ocupar uma posição de destaque em nossa sociedade contemporânea, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo do conhecimento, fazendo parte da parcela que acumula o “capital financeiro”. Dessa forma, portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, para valorizar a leitura como idéia,

precisa estar vinculada ao fator econômico (Zilberman,1999).

Assim sendo, o leitor de hoje é produto daquele que inicialmente não se preocupava em aprender a ler pelo prazer da leitura, mas sim, para fazer parte da pequena parcela da sociedade que detém o poder; daí a necessidade de reformular valores, estabelecer novos objetivos e direcionamentos para o velho ensino da leitura, pois graças aos conhecimentos atuais da lingüística, hoje é possível compreender como a leitura se tornou mais fácil.

A história da leitura no Brasil é patrocinada pela literatura que ainda hoje busca sua real identidade. No período colonial, os poetas não possuíam uma identidade legitimamente brasileira, pois se julgavam portugueses. Daí a dificuldade encontrada em se escrever a história literária nacional. A literatura, como instituição patrocinada pela leitura, há tempos vem lutando para ser reconhecida dentro do país, produzindo temas de interesse local; lutando pela constituição de seu público; reivindicando, enquanto categoria de escritores, seus direitos; escolhendo o caminho da profissionalização por vias paralelas à imprensa, à política ou à institucionalização de um nome, o do escritor, em detrimento da arte por ele produzida.

Assim, a literatura, apesar dos avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, a qual tem a ambição de narrar o progresso.

Nesse processo de crescimento, a história da leitura se liga intimamente à história da educação, elegendo a escola como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Desse modo, para se trabalhar a leitura na escola, é necessário levar em consideração o método de alfabetização, o tipo de livro escolhido se didático, paradidático ou outro, a educação artística e o ensino da leitura.

O país, desde que se tornou uma nação independente, luta para derrubar as altas taxas de analfabetismo. Entretanto, deve-se discutir o tipo de método escolhido para alfabetizar, tendo em vista os seguintes fatores: o porquê de se ensinar a ler, o bloqueio entre o analfabeto e o processo de alfabetização e a realidade do analfabeto.

Por outro lado, a escola pouco é qualificada para ensinar a ler, o professor não é suficientemente preparado e é mal remunerado pelo Estado, e as obras literárias que são utilizadas em sala de aula não conseguem formar bons leitores. É inegável a importância da escola na construção da leitura no Brasil.

Contudo, é preciso que seja feita uma análise realista do difícil caminho por onde passa a leitura em nosso país e de como se dá a ênfase à leitura, pois segundo Barone (2005:33), “é importante enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita traz questões para o aprendiz, mais amplas, que rompem os limites estreitos colocados pelas diferentes abordagens teóricas”.

3. - A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna- se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças de sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da

linguagem. Além disso, as atividades das crianças se tornam mais complexas e requerem uma linguagem de melhor qualidade.

A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Precisamos estar atentos a esta questão, pois a ausência da leitura em nossa vida bloqueia a possibilidade e acaba de certa forma, nos excluindo dos acontecimentos, da interpretação, da imaginação e da ficção arquitetada pelo autor, seja num romance ou num artigo; numa crônica ou num conto, numa poesia ou num manifesto, num jornal ou num ensaio, num gibi ou numa história infantil ou infanto-juvenil, enfim, são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras. (DAUTO, 2006).

Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e a escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades.

Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (AUGUSTO, 2008, p.188).

Alfabetizar é acompanhar de perto um longo processo que, ao se iniciar na Educação Infantil pode criar condições necessárias para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita e possam usá-la no seu cotidiano. (AUGUSTO, 2008, p.188).

É, portanto, papel de uma instituição educativa democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita que estão presentes no mundo letrado, disponibilizando a todas as crianças as informações necessárias para pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2008, p. 188)

O contato com a leitura não garante que todas as crianças leiam autonomamente ao final da Educação Infantil, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar idéias sobre o que se lê.

Sendo nessa faixa etária que a criança tem o maior tempo disponível pra ouvir leituras ou fazê-las de forma descompromissada somente pela curiosidade de descobrir o que tem nos livros, o sentido das palavras escritas, sendo assim, cabe a nós oferecer desde cedo, o contato com a leitura ou contação de histórias de boa qualidade. Sabemos que a criança que cresce ouvindo história cresce mais feliz.

A criança é imaginativa, exercita a realidade através da fantasia, mas precisam de materiais exteriores – todas as formas de escrita – contos – histórias, fábulas, poemas, cantigas, músicas, para se constituir como pessoa inserida em uma sociedade.

Assim, aprender a recontar as histórias tradicionais de sua cultura, preservando as características da linguagem escrita, apreciar bons textos, desenvolver comportamentos leitores, compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário, refletir sobre como se grafa a língua que se fala são algumas das aprendizagens dessa fase da vida. (AUGUSTO, 2008, p.190)

Um professor leitor apaixonado pela leitura transmite essa paixão. Quando conta ou lê uma história para seus alunos transmite esse sentimento, proporcionando prazer àqueles que o escutam, porque lê com mais

emoção. Esse professor educa com mais afetividade, pois a leitura promove esse momento afetivo, de proximidade, faz aflorar a emoção.

Precisamos de alunos leitores, para promoção do desenvolvimento intelectual, psicológico e social deles. Queremos formar indivíduos capazes de entender o mundo e de se fazer entender dentro e fora da escola. A leitura possibilitará isso, uma vez transformada a escola em um veículo para a descoberta do prazer de ler. Mas a escola pode ir além, convidando os pais ou outros membros da família para participar do projeto.

Através da leitura a criança amplia o conhecimento de família, de pai, de mãe, de avô, de avó, de amigo, de casa, de espaço, de imagens, de mundo. E nesse percurso ela aprende a escutar, nas vozes, nas palavras que falam da importância nas vitórias, nas derrotas, das aventuras, dos mistérios, das fantasias e aí vão tecendo novos caminhos em suas mentes e construindo novidades em suas vidas.

A leitura iniciando já na Educação Infantil torna a criança mais independente e crítica. E sua prática faz que se torne algo necessário, pois a mesma tem a capacidade de transportar a criança para qualquer local em qualquer momento, desenvolvendo a criatividade, levando a resolver situações sem que ela perceba.

Tal qual dizem os poetas, ler é embrenhar-se em um mundo de magia, diversão e, acima de tudo, de conhecimentos inigualáveis.

São por meio da leitura que ampliamos nossas habilidades e competências nas áreas da criticidade e criatividades ambas as características indispensáveis ao letramento e à prática da cidadania.

Pode-se dizer que a leitura é um meio e um fim para nos auxiliar na aquisição/apreensão do conhecimento, ler não significa ter sempre em mãos um belo livro. Ler é muito mais que decodificar palavras e textos, é antes de tudo atribuir-lhes alma, lemos até mesmo com o coração, em que a leitura é feita por meio do silêncio, da lagrima ou do sorriso.

4- DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para dar solução ao fracasso escolar é necessário elaborar um plano de prevenção nas unidades escolar. A escola tem a função de preparar a criança para o ingresso na sociedade promovendo as aprendizagens e conhecimento de mundo.

As pesquisas atuais mostram que as escolas não devem mais trabalhar com dados quantitativos, pois toda a dimensão no ato de ensinar e aprender devem ser firmados na qualidade de ensino, na utilização de novas ferramentas e de todos os recursos que promova o sucesso da criança na escola.

Portanto se faz necessário estar atentos aos processos avaliativos, muita atenção com os métodos e crenças, estratégias pedagógicas, relação professor-aluno – aluno professor, devendo sempre buscar o apoio da família e efetivar uma boa interação com a comunidade escolar.

Sabemos que uma criança valorizada, estimulada é criativa e apresentam um melhor desempenho. É na escola que a criança encontra espaço aberto para eventos culturais e educacionais preciosos e desafiadores, que vão além do momento didático de

sala de aula.

O professor tem que atuar de forma polivalente porque é na escola que muitas situações vivenciadas pelas crianças são descobertas, principalmente falando do processo ensino aprendizagem. A escola é o local onde acontece de forma efetiva o processo de leitura e escrita. Sabemos que uma grande parte da taxa de evasão escolar procedente das crianças e adolescente pode estar associada com Transtornos das Aprendizagens.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, o professor deve estar atento a alguns sinais, pois sabemos que a Dislexia vem a ser um transtorno de aprendizagem na área da leitura e podendo já ser diagnosticada na Educação Infantil, pelo fato das crianças com essas dificuldades apresentarem alguns sinais comuns como:

Dificuldades na pronuncia, dificuldades de seguir regras, de recontar uma seqüência da história, problemas de coordenação motora, desinteresse por livros, escritas, etc., essas crianças respondem bem na oralidade e sua principal dificuldade é entre a letra e o som.

Sabemos que uma boa mediação o professor poderá diagnosticar precocemente e efetivar um trabalho em equipe de forma multidisciplinar no encaminhamento e no acompanhamento da criança para tratamento podendo superar essas situações.

Para ler o cérebro opera vários circuitos ao mesmo tempo: os que armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso e a interpretação e cada uma destas funções tem lugar certo no cérebro.

Em Fonseca encontramos como se processa no cérebro a leitura oral: “A leitura, um dos processos mais complexos da aprendizagem, compreende a discriminação visual de símbolos gráficos (grafemas) através de um processo de decodificação que se passa no segundo bloco, só possível com um processo de atenção seletiva regulado pelo primeiro bloco. Posteriormente, e ainda na mesma unidade, há que selecionar e identificar os equivalentes auditivos (fonemas) através de um processo de análise e transdução, de síntese e comparação, a fim de edificar a busca da significação (conjectura) e avaliar os níveis de compreensão latentes.

A partir daqui, surgirá uma nova operação de equivalência que compreende a codificação, ou seja, a rechamada dos articule, mas que serão executados e verificados na área de Broca, isto é, no terceiro bloco. “Dos motoneurônios superiores frontais, a linguagem interior se transformará em linguagem expressiva, através da oralidade, ou seja, da produção de sons articulados”. (FONSECA, 1995, p. 165).

Todas essas funções caracterizam a aprendizagem da leitura. Um problema num desses blocos: 1º bloco (Cerebelo) – responsável pela atenção seletiva; 2º bloco (Lóbulo Parietal) – responsável pelo processo de decodificação ou 3º bloco (Lóbulo Frontal) – responsável pelo processo de codificação com certeza afetará a aprendizagem da leitura causando alguma dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procuraram-se algumas considerações sobre a prática da leitura observada no dia-a-dia. Em seguida um breve contexto histórico sobre a leitura, o conceito de leitura e sua função, caracteri-

zando-a como um instrumento de integração pessoal e social.

E ainda, a importância da prática da leitura na Educação Infantil, como contribuição na construção do pensamento da criança e as dificuldades de aprendizagens da leitura.

Entretanto, ao longo deste trabalho buscou-se inspiração, sobretudo, na crença como educadora, que o futuro está na educação, principalmente na Educação Infantil.

Quanto ao interesse pelo tema, o mesmo originou-se pelo fato de observação durante o período de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia, no acompanhamento do desenvolvimento constante das crianças.

Por essa razão encontram-se sempre cheias de dúvidas e curiosidades, pois elas vivem em uma sociedade letrada, com muitos atrativos tecnológicos, o que despertam a curiosidade e a vontade de ler e escrever antes mesmo de freqüentarem a escola, principalmente no que se refere às séries iniciais, frente a esta realidade, tornou-se relevante uma abordagem sobre a importância da prática da leitura na Educação Infantil, demonstrando assim, através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

A iniciação a leitura pela criança na Educação Infantil, percebemos o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua responsabilidade atribuir à literatura uma finalidade significativa à vida da criança de ser e estar no mundo.

O educador deverá avaliar-se continuamente, buscando na teoria respostas para a sua prática. Ou seja, o educador deve teorizar a sua prática e colocar em prática sua teoria. É isto que este estudo propõe: "Leitura: maneiras de ensinar, maneiras de aprender – uma possibilidade teórica que se efetiva na prática.

Por meio das leituras e da pesquisa realizada pode-se afirmar que crianças com hábito de leitura poderão ser mais ativas, terem mais desenvoltura, argumentos, poder de reflexão e crítica da qualidade dos textos lidos, e principalmente, capazes de inventar, renovar e discordar, de ler além das palavras, assim, tornando-se realmente, cidadãos críticos e participativos.

Dessa forma, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, pois a mesma possibilitará a formação desde cedo de alunos leitores.

Compreende-se também, o quanto é importante o papel mediador do educador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje, em que as relações globalizadas exigem a informação atualizada e abrangente, a leitura foi tão importante. Assim, o desafio está lançado!

São muitas informações importantes, não é mesmo? E elas não se esgotam aqui! Podem dar continuidade e assim vamos seguindo nossa caminhada. Lembrando que: "Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar" (Paulo Freire).

Assim, meus queridos, sigam seus caminhos e jamais desistam de seus sonhos, suas metas e de seus projetos.

REFERENCIAS

AUGUSTO, SILVANA. Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras. In: São Paulo. Secretaria da Educação. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta,2008.

BARBOSA, Josefina. Tradução, BALTHAR, Francisco Peixoto. Funções da leitura. 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, Brasil, 1996

CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.

CODEMARIN, Mabel; ALEJANDRA, Viviane. Oficina da Linguagem. Cidade: Moderna, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. Ed. Curitiba: Poli

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998b. (Coleção Leitura).

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília. s/v, n. 40, p. 18-26, set.2005; 1994

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense,

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998;

REZENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro, 1993.

UNIP, Universidade Paulista. Apostila – Pedagogia – Estrutura e organização da escola de Educação Infantil, Práticas e Projetos.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em:< HTTP://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/Regina.html>. Acesso em: Agosto de 2012.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leituras e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988.

A ROTINA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA PAULA ALENCAR LOPES

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade trazer reflexões sobre a educação infantil, ainda vista por muitos como um ambiente onde a criança apenas “brinca”, sem qualquer propósito. Este trabalho tem por objetivo mostrar passo a passo do desenvolvimento infantil em cada ambiente da escola, mostrar o quanto esses espaços são ricos, previamente pensados para a faixa etária

da criança e todo o aprendizado ali adquirido pelos pequenos. Estabelecer uma rotina diária é de extrema importância na educação infantil, proporciona à criança sentimentos de segurança. Também garante maior facilidade de organização espaço-temporal, uma rotina desestruturada pode causar medo, insegurança e estresse.

PALAVRAS-CHAVE: Rotina; Espaço; Organização; Planejamento.

ABSTRACT

This article aims to bring reflections on early childhood education, that is still seen by many people as an environment where the child only “plays”, without any purpose. This work aims to show step by step of child development in each school environment, show how rich these spaces are, previously thought for the child’s age group and all the learning there acquired by the little ones. Establishing a daily routine is of utmost importance in early childhood education, it provides the child with feelings of security. It also ensures greater ease of spatio-temporal organization, an unstructured routine can cause fear, insecurity and stress.

KEYWORDS: Routine; Space; Organization; Planning.

1. INTRODUÇÃO

“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, Art. 205)

Estruturada pela Constituição Federal, passa a ser chamada de educação básica com a Lei de Diretrizes e base de 1996.

A Educação Infantil deixa de oscilar entre Assistência Social e Educação e vem buscando seu espaço pouco a pouco no âmbito educacional, pois ainda é vista por muitos como um espaço de pouco aprendizado, visto que o “brincar”, tão importante para a criança, não é reconhecido como parte do desenvolvimento infantil.

Este trabalho tem como finalidade mostrar a importância da rotina escolar e a contribuição de todos os ambientes e atividades na educação infantil, a rotina na educação infantil precisa ser organizada para que não haja momentos de ociosidade, que possam gerar estresse e ansiedade ou, muito menos, períodos de agitação excessiva, que provoquem correria e afobação.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que elas descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e da interação com outras pessoas.

“O ato de brincar é uma forma de comunicação por meio da qual a criança se desenvolve integralmente, tanto no aspecto físico, como social, cultural, afetivo, emocional ou cognitivo. Por intermédio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Mais do que isso, ela pode desenvolver áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.”

A Educação Infantil é um período fundamental para a criança no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, é fundamental conscientizar o professor da importância da ludicidade na prática pedagógica a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude (SANTOS; CRUZ, 2002).

Segundo Vigotsky, é na brincadeira que se pode propor desafios à criança, a fim de fazê-la refletir e resolver problemas. Da mesma forma, a brincadeira desenvolve a sua imaginação, o tão conhecido "faz-de-conta", que a auxiliará a compreender o futuro. Ademais, a brincadeira permite o autoconhecimento, eleva a sua autoestima, colaborando com o desenvolvimento físico-motor, bem como o raciocínio e a inteligência.

O brincar e o brinquedo destacam-se como fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois permitem a construção da sua autonomia, criatividade e reflexão, colaborando na evolução dos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo (FLORES, 2011).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27) expressa nesse sentido que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O brincar desenvolve:

- Saúde física, emocional e social;
- Autoestima;
- Habilidades para lidar com frustrações;
- Consciência de si mesmo;
- Habilidades de solucionar problemas;

-Segundo Bruno Bettelheim (1988):

É surpreendente o que uma criança pequena pode aprender apenas brincando com um cartucho de papelão de um rolo de papel higiênico, o quão construtivo, criativo, educativo pode ser brincar com caixas vazias. Antigamente quando as linhas vinham em carretéis de madeira, as crianças pequenas usavam os carretéis como blocos e aprendiam e sentiam tanto prazer com eles quanto agora, com os blocos de construção feitos especialmente para isso. (BETTELHEIM, 1988, p.222).

Enquanto brinca, a criança aprende sobre regras sociais, como lidar com suas emoções, a respeitar o ponto de vista do outro, a elaborar estratégias para uma boa convivência, aprende ganhar e perder, desenvolve habilidades para lidar com seus conflitos internos e também externos.

3. A CRIANÇA E O ESPAÇO FÍSICO

Desde que nasce a criança precisa de espaços que ofereçam liberdade de movimentos, segurança e que acima de tudo possibilitem sua socialização com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Espaços estes de direito de todas as crianças sejam eles: públicos, privados, institucionais ou naturais. Segundo Lima (2001, p.16): "o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela rea-

lizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela".

Segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 29): "o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento". Todo ser humano carrega desde sua concepção conhecimentos e através da interação com o meio vai desenvolvendo estes conhecimentos. Piaget considera a interação indivíduo / meio apenas sem considerar as interações entre as crianças e suas diferentes culturas. Vygotsky já enfatiza a troca de conhecimentos que ocorrem através das interações entre individuo / meio/ individuo.

Segundo Vygotsky: "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento". (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56). Portanto um ambiente estimulante para a criança é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sinta o prazer de pertencer a aquele ambiente e se identifique com o mesmo e principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares. Um ambiente que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, seus anseios, suas fantasias. Os ambientes devem ser planejados de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deverá estar acessível à criança, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

O espaço deve ser ao mesmo tempo acolhedor e desafiador, deixar a criança à vontade e segura e trazer novas conquistas no campo: social, cognitivo e motor.

Um ambiente personalizado pode trazer independência e autonomia, ao andar, subir, descer e pular, a criança aprende a controlar o próprio corpo.

Ambientes externos estimulam os sentidos, sentir a brisa, o cheiro das flores, os ruídos da comunidade e até mesmo o aroma dos alimentos sendo preparados.

4. A CRIANÇA NO PARQUE

O parque é, sem dúvida, um dos ambientes preferidos pela criança na educação infantil. Nesse espaço tão divertido, o aprendizado e gigantesco, geralmente estão ao ar livre, e por isso permitem a exploração da natureza e possibilitam que a criança tenha contato com a areia, o sol, a vegetação, os pássaros e ruídos externos, experimentando novas formas de estar e interagir com o mundo a sua volta.

As interações das crianças no parquinho são mais espontâneas, já que elas não identificam uma tarefa escolar específica sendo proposta – o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia e o companheirismo.

É muito comum ver nesses momentos as crianças estimulando umas as outras para brincarem juntas, se dispondo a ajudar o colega que tem mais dificuldade de executar um movimento.

O convívio com as outras crianças nesse tempo livre facilita a criação e percepção de vínculos sociais, como a formação de amizades, a importância de compartilhar o

espaço, os brinquedos e o entendimento de regras.

O que os brinquedos do parque promovem além da diversão?

- as gangorras e balanços ensinam aos pequenos a noção de tempo e velocidade;

- o gira-gira oferece uma nova percepção de equilíbrio, já que o movimento é circular;

- o trepa-trepa ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e na autoconfiança.

Enquanto brincam, as crianças desenvolvem uma série de habilidades e com o passar do tempo tem maior domínio do próprio corpo, se tornando mais “espertas” e os acidentes são cada vez menores.

O parque é um ótimo lugar de observação por parte do educador, podemos avaliar individualmente o comportamento da criança, se ela interage ou não com os colegas, se consegue se envolver nas brincadeiras, se demonstra agressividade ou tristeza, assim os professores conseguem perceber se ela está com dificuldades de relacionamento.

5. A CRIANÇA E O TANQUE DE AREIA

O tanque de areia é um espaço de relaxamento. Para os alunos mais velhos é ainda um espaço onde podem, de forma prazerosa, criar jogos simbólicos, inventar brincadeiras e exercitar a concentração. Castelos, construções em areia e caça ao tesouro são algumas das aventuras vivenciadas pelos alunos da educação infantil.

Realizadas no tanque de areia, as atividades estimulam a imaginação e promovem uma infinidade de benefícios, entre eles o desenvolvimento individual.

É possível utilizar caixotes, bonecos e fantoches para que as crianças inventem suas próprias estórias, estimulando o faz de conta. Isso que favorece o desenvolvimento cognitivo e o pensamento linear.

Em dias quentes, uma boa dica é usar baldes de água para que os pequenos explorem a diferença de textura entre o líquido e a areia.

De maneira lúdica, a criança:

- Desenvolve a criatividade e a imaginação, uma vez que é um “brinquedo neutro” e pode ganhar a forma que a criança quiser: bolo, castelo, cidades, muros, pozinho mágico, etc.

- Estimula o desenvolvimento sensorial pelo contato com diferentes texturas, temperaturas, cores, formas, etc.

- Propicia a interação com outras crianças, outros adultos e até animais (insetos, pássaros…) − o que, por sua vez, desenvolve a curiosidade, a solidariedade e a oralidade.

- Estimula a coordenação motora fina, pelo toque e tentativas de agarrar os grãozinho de areia.

- Estimula, também, a coordenação motora ampla, pela movimentação livre, como correr, saltar, pular e rolar.

- Possibilita o trabalho com o planejamento e a criação de estratégias (elas decidem o que e como criar).

6. A CRIANÇA NA BRINQUEDOTECA

As brinquedotecas são espaços que reúnem jogos, brinquedos, livros e gibis que podem ser utilizados por qualquer criança.

A primeira ideia de brinquedoteca surgiu em Los Angeles, em 1934, com o objetivo de resolver o problema de uma loja de brinquedos. que estava sendo furtada por crianças de uma escola pública da vizinhança. A solução foi criar um serviço de empréstimo de brinquedos para toda a comunidade.

O plano deu tão certo que, na década de 60, espalhou-se para a Europa. Em 1963, a Suécia trouxe a sua primeira “Ludoteca”, e, em 1967, na Inglaterra, surgiram as “Bibliotecas de Brinquedos”.

No Brasil, a ideia foi, primeiramente, trazida pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Em 1973, a organização implantou a sua ludoteca, com o sistema de empréstimo de brinquedos e materiais pedagógicos. E em 1981, foram inseridas outras atividades, proporcionando aprendizagem, encontro e socialização.

O principal objetivo das brinquedotecas é possibilitar a evolução mental, psicológico, social e físico da criança por meio do lúdico. É nelas que são desenvolvidos brincadeiras e jogos que estimulem o raciocínio lógico, a coordenação motora e a criatividade das crianças.

O adulto pode e deve participar da brincadeira. O envolvimento da professora não só estreita os laços afetivos com as crianças, como também aumenta o nível de interesse e motivação. E é com esse envolvimento que o adulto tem a chance de auxiliar a criança na elaboração das inquietações e conflitos que possam surgir, além de propor novas ideias e questionamentos.

7. A CRIANÇA NO REFEITÓRIO

O refeitório também é um ambiente de aprendizagem. A rotina escolar ensina a criança a se comportar socialmente, pra começar, ela precisa esperar sua vez para pegar o alimento, desenvolve habilidades motoras ao pegar o prato e o copo e se direcionar para a mesinha. É comum que as pessoas conversem enquanto comem, o ato de comer enquanto se encontra amigos e familiares, faz parte da nossa cultura, assim, com o auxílio dos adultos, a criança compreende que o momento de refeição as pessoas conversam baixinho e não correm pelo ambiente.

Outro ponto importante de aprendizado nesse ambiente é o fato da criança experimentar novos sabores, muitas vezes algo que em casa a criança diz não gostar, ao ver o amigo comendo, desperta curiosidade.

A conscientização é algo fantástico, eles aprendem a não desperdiçar alimento e tem autonomia para escolher o que querem comer.

8. A CRIANÇA E A SALA DE VÍDEO

O vídeo para a criança, está ligado a prazer, descanso e distração.

Pode ser utilizado como ferramenta tecnológica de aprendizagem, desde que seja planejado e tenha um objetivo.

De acordo com Moran (1995), o uso do vídeo parte do palpável, de algo que podemos sentir, notar, ver, tocar a si e aos outro, onde tudo está ao nosso alcance, onde conhecemos o mundo por meio da algo que

está a poucos centímetros de nós mesmos.

A escola tem a possibilidade de criar meios que permitam a interação, utilizando as mídias TV e vídeo, o que resulta na modificação do canal de informação e mediação dos conhecimentos, modificando o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, propomos que creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses. A instituição de educação infan- til pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elabora- dos pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança nova maneiras de ler o mundo e a si mesma (OLIVEIRA, 2007, p. 45 e 46).

9. A CRIANÇA E A BRINCADEIRA DIRIGIDA

Toda criança aprende brincando. Seja pulando corda, escorregando ou andando de balanço, o mundo lúdico tem maior capacidade de ensinar os pequenos. Na educação, existe uma ferramenta bastante utilizada e muito eficaz que mistura o brincar e o aprender: a brincadeira dirigida.

As brincadeiras e os jogos são práticas sociais que ajudam a criança a desenvolver habilidades socioemocionais que serão utilizadas durante toda a vida. Brincadeiras e jogos propiciam autoconhecimento, entendimento de sua individualidade dentro do grupo em que está inserida, resiliência e respeito mútuo.

Além disso, na brincadeira dirigida a criança aprende lateralidade, aprende esperar sua vez, desenvolve habilidades para solucionar problemas, atenção e concentração são fundamentais para os jogos em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a pesquisa, é possível afirmar que o ambiente escolar de educação infantil, é sem dúvida, lugar de muito aprendizado para as crianças.

Todos os espaços são previamente pensados para tal desenvolvimento, as atividades são organizadas de acordo com a faixa etária, planejadas pelo professor, seguindo todas as orientações pedagógicas necessárias.

A criança se desenvolve na integralidade, seja escrevendo, brincando, ouvindo uma história ou se alimentando.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 22ª Edição. Rio de Janeiro. Campus, 1988, p.222.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Mec. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 03/11/2014.

BRASIL. Mec. Plano de desenvolvimento da educação razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 07/10/2014.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20/01/2021

BRUSCO, Eliane. Uso da TV e do vídeo na educação infantil: Olhares sobre as dificuldades e possibilidades para uma prática inovadora. Disponível em:

<https:// monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/uso-tv-video-na-educacao- infantil-olhares-sobre-as-dificuldades.htm>. Acesso em 21/01/2021.

HANK, Vera. O espaço físico e sua relação no desenvolvimento da criança. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no- desenvolvimento-aprendizagem-.htm>. Acesso em: 06/02/2021

LUNA, Lidiane. Atividade livre e atividade dirigida. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/atividade-livre-atividade-dirigida.htm>. Acesso em: 21/01/2021

ARTES VISUAIS

O GRAFITE NA ESCOLA

ANA PAULA BARROS MAZALI

RESUMO

O grafite deve ser exercitado na escola, de forma que o estudante tenha contato com a experimentação e com a prática artística. O grafite foi visto por muito tempo como contravenção ou uma arte menor. Atualmente é tratado de forma bem distinta e considerado uma parte das artes visuais. Os grafiteiros utilizam espaços públicos para inventarem as obras de arte, o intuito é discutir o contexto social, cultural e político. O grafite pode ser considerado um transformador da realidade e ainda ser responsável pela inclusão social. O objetivo deste artigo foi discutir o grafite como facilitador da socialização dentro do ambiente escolar. O artigo tem a pretensão de mostrar como o grafite pode interferir na vivência dos alunos, mostrar como os adolescentes têm necessidade de se expressar por meio da arte visual, assim como mostrar que existem elementos estéticos na arte do grafite como em qualquer outra arte visual. Quanto aos objetivos, esse estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva. Utilizamos como fontes bibliográficas livros, revistas e artigos. O artigo apresentou o grafite como arte urbana e meio de expressão de questões sociais, culturais, políticas e econômicas. O grafite é um importante aliado para o ensino de arte nas escolas e para atividades práticas entre os alunos, visando a inclusão entre eles.

PALAVRAS-CHAVE: Grafite; Inclusão; Escola; Arte.

1. Introdução

O grafite sempre enxergado pelo viés da contravenção. Contudo, atualmente pode ser visto como uma expressão artística das artes visuais. Os grafiteiros se apropriam de lugares públicos para inventar suas criações, o intuito é questionar o contexto social, cultural e político. Se observamos atentamente os muros da cidade vãos nos deparar com desenhos, formas e cores que questionam de forma contundente os problemas sociais.

O grafite pode ser um importante aliado para trabalhar a inclusão de alunos no ambiente da escola, essa forma de arte urbana pode ajudar a despertar questionamentos nos adolescentes, essa forma de expressão artística pode auxiliar jovens a se socializarem, levando em conta as suas vivências e experiências.

A intenção deste artigo é revelar como a arte pode estar tanto a favor da estética quanto a favor do social. O grafite é forma de comunicação democrática, as pinturas podem ser apreciadas pela maior parte dos indivíduos, pois são realizadas em espaços públicos, não fazendo distinção das classes sociais.

Observar atentamente à pichação e o grafite nos fazem indagar sobre as estruturas sociais, como as classes sociais privilegiadas têm interferido nas manifestações estéticas de um grupo, impedindo as transgressões que transformam a arte.

O grafite dá oportunidade para que jovens da periferia acessem a arte de forma mais democrática.

2. O grafite ao longo da história

Segundo Martins & Schmidt os primeiros grafites são do período pré-histórico, quando pinturas rupestres eram feitas nas cavernas, essas pinturas tinham como finalidade a comunicação entre as pessoas. Os temas mais comuns nessas pinturas eram a religião, a cultura e a sociedade.

O grafite também volta a aparecer na Idade Média, os padres pichavam muros de conventos adversários. Uma prática subversiva que tinha a intenção de contestar uma ideia, semelhante às pichações atuais.

No entanto, se considerarmos a arte contemporânea, o grafite se originou em Nova York, Estados Unidos, nos anos 70, foi nessa época que alguns garotos passaram a fazer protestos nos muros da cidade, os quais foram se transformando desenhos com técnicas e estilos específicos. O grafite Também chegou ao Brasil nos anos 70.

Durante as décadas de 80 e 90 foi visto com de forma pejorativa na América do Sul e na Europa. No início do século XXI ele ganha um olhar mais complacente, um artista importante foi Jean Michel Basquiat em Nova Iorque. O grafite também passa por uma reformulação pictórica, o que auxiliou no reconhecimento dessa arte.

Atualmente o grafite é visto como uma forma de arte urbana, a qual recebeu influências de diversas outras artes como o hippie, o punk e o Hip-Hop. De acordo com Lazzarin, apesar disso, manteve o seu cerne que é a contestação política e ideológica, e também um movimento de afirmação de identitária.

3. O grafite no Brasil

Durante as décadas de 80 e 90, o grafite foi extremamente combatido nas cidades

da América do Sul e da Europa. No início do século XXI, quando se poderia ainda ser visto como uma manifestação marginal, ele retorna com outra cara, começa a ter efetiva participação no mundo das artes plásticas, apareceram nomes como o de Jean Michel Basquiat em Nova Iorque. O grafite também passa por uma revolução pictórica, fazendo com que muitos grafiteiros tenham sua arte valorizada.

No Brasil, houve muitos entraves entre os grafiteiros e os gestores do poder público inicialmente, no entanto, muitos projetos e autorizações fizeram os trabalhos despontarem nas grandes cidades. Em São Paulo artistas como Alex Vallauri, Waldemar Zaidler e Carlos Matuck, no final dos anos de setenta e início de oitenta, são adotados pelas galerias de arte. Esses artistas fazem um grafite denominado como "tropical", pelas formas e temas retratados.

O grafite chegou ao Brasil por volta de 1978, na cidade de São Paulo, com fortes tendências do movimento hip-hop. Este período coincide com o fim da Ditadura Militar no país, uma época em que o Brasil começou a ter maior liberdade cultural e política. Hoje em dia, existe uma tradição significativa do grafite na América do Sul, especialmente no Brasil, sendo São Paulo um importante centro de inspiração para muitos grafiteiros do mundo todo (MANCO et al., 2005).

No Brasil, a maior referência em grafite são "OS GEMEOS", artistas paulistanos, a sua arte é conhecida mundialmente. Também podemos citar outros artistas relevantes do grafite brasileiro como Boleta, Nunca, Nina Speto, Tikka e T. Freak. Segundo Percília (2015), "os brasileiros não se contentaram com o grafite norte-americano, então começaram a incrementar a arte com um toque brasileiro. O estilo do grafite brasileiro é reconhecido entre os melhores de todo o mundo".

Para Manco (2005), o Brasil tem uma cena de grafite particularmente rica, ganhando uma reputação internacional como o lugar ideal para inspiração artística. O grafite floresce em todos os espaços imagináveis das cidades brasileiras. Paralelos artísticos são frequentemente traçados entre a São Paulo hoje e a de Nova York dos anos 1970. A grande cidade de São Paulo se transformou no novo santuário do grafite.

De acordo com Manco defende que a pobreza, o desemprego e as lutas e condições dos povos marginalizados do país são os principais motores que nutriram uma vigorante cultura do grafite. O Brasil possui uma das distribuições mais desiguais de renda, leis e impostos mudam frequentemente. Manco argumenta que esses elementos contribuem para uma sociedade muito fluida, dividida com as divisões econômicas e as tensões sociais que sustentam e alimentam o vandalismo folclórico e um esporte urbano para os marginalizados, isto é, a arte do grafite sul-americana. Dessa forma, nosso grafite é uma arte singular.

4. O grafite e a escola

A escola é um lugar privilegiado, normalmente é através dessa instituição que acontece o acesso aos bens artísticos e culturais da humanidade, muitas vezes é através apenas por meio das escolas, principalmente dentro das classes mais baixas, sendo assim, a escola é o espaço privilegiado de aquisição do conhecimento.

Porém, as novas práticas pedagógicas não têm intuito somente de difundir conteúdos, mas fazer isso de forma reflexiva, par-

tindo da escolha de conteúdos socialmente relevantes. Segundo Barbosa:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18).

Deste modo, a capacidade de desenvolvimento das faculdades críticas e reflexivas pode ser uma das possibilidades da arte. Ainda dentro disto, porém, no sentido contrário, percebemos que o senso comum diferencia o artista e a sociedade, a arte e o trabalho, esse fato acaba se refletindo dentro do ambiente escolar, separando a arte do conhecimento e desvalidando a grandeza do trabalho artístico. A arte, é enxergada, por muitos, como uma atividade baseada apenas no lazer, e não como algo funcional, vista ou para enfeitar os murais da escola, ilustrar aulas das demais disciplinas, ou ainda para entretenimento dos alunos.

O grafite realizado na escola permiti a interlocução entre a arte e o público, fornecendo um entrelaçamento com a socialização de conhecimentos e da expressão que legitima o sujeito e suas experiências, materializando o sentido da educação em arte, que se revelou na pintura dos pontos de ônibus. Ensinar os alunos a repararem nos grafites que se encontravam em seu bairro e eles nunca tinham reparado, esses desdobramentos foram importantes para a apropriação da cultura dos sujeitos da comunidade escolar, contextualizando o espaço escolar e seu entorno, enxergando a arte como construção e reflexão.

A arte do grafite é uma maneira de liberar anseios, críticas, protestos, mensagens e críticas dos alunos, que se sentem estimulados a expressarem o que pensam, suas angústias, suas revoltas, suas vivências e identidade. É uma importante forma de reconhecer a história e a arte, construindo uma linguagem contemporânea, partilhando experiências com a sociedade, sem diferenciação de gênero e classe social. O grafite é uma arte à disposição do público, totalmente democrática, dentro do espaço público, chegando no cotidiano de qualquer pessoa.

A arte do grafite junta o artístico, o poético e o social. Pintura rupestre ou mural, afresco ou painel, são elencados como origens das formas de expressão humana, realizadas em suportes de mediação artística que envolve a sociedade em épocas distintas, com o intuito de atingir indivíduos que passavam por espaços ao ar livre. O grafite é uma espécie de releitura das linguagens artísticas realizadas em paredes e muros, num contexto atual.

Segundo Reis et al. (2004, p. 53) a sociedade deve ser compreendida como uma construção histórica por parte do sujeito e para os sujeitos que a constroem. O processo de significação, de produção, socialização e apropriação de sentidos, a constituição de uma realidade especificamente humana, aconteceu e ainda acontece sempre marcado por aquilo que caracteriza as relações sociais.

O ambiente educativo deve ampliar o conhecimento dos alunos em relação à arte e suas formas de expressão e é papel do professor oportunizar um conhecimento mais amplo acerca da arte e dos movimentos artísticos, como é o caso do grafitismo. Os educandos devem conhecer sobre a história e a trajetória do grafitismo, compreender as

diferenças entre grafite e pichação, além de desenvolver criticidade e aprender a se expressar artisticamente (BUBLITZ; KREISCH, 2015).

A educação exercitada com o sujeito concreto nos faz compreender o condicionamento e os condicionantes do sujeito inserido na sociedade capitalista e o papel da escola como aparelho de acesso e democratização do saber, tornando este saber de fácil acesso e não restrito a alguns privilegiados. O grafite, mais do que qualquer outro tipo de arte, poderá funcionar como um facilitador perfeito para esta democratização do saber.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho mostrou o grafite como arte urbana e como forma de expressão artística relacionada a questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Primeiramente foi feita uma abordagem histórica do grafite, seguido pela apresentação de seu conceito e de sua diferenciação da pichação. Em seguida apresentou-se o grafite como forma de expressão da arte contemporânea no mundo e no Brasil, valorizando seus aspectos socioculturais. Em seguida foi realizada uma abordagem da arte do grafite sob o ponto de vista educacional.

O grafite atualmente é visto como uma manifestação da cultura urbana, manifestada por meio de uma linguagem artística contemporânea, cumprindo o papel de movimento artístico e social.

A instituição de ensino inseri os alunos em novas realidades que lhes permitam compreender o mundo. O processo de educação pela arte pode ocorrer a partir da reorganização e redefinição do espaço, gerando mudanças, estimulando reflexões sobre como podemos interagir artisticamente nos espaços sociais.

O grafite provocou um olhar peculiar nos estudantes, percebeu-se que mesmo sendo um trabalho que não tem características convencionais, foi aceito de forma excepcional pelos alunos, passaram a enxergar o grafite como uma arte mais próxima à realidade deles.

A arte do grafite possui um excelente potencial pedagógico, já que é uma forma de comunicação e expressão que instiga a reflexão. O grafite pode ser utilizado como um instrumento interdisciplinar. O grafite desperta a curiosidade dos alunos, especialmente os que moram nas periferias, eles se espelham com suas características socioculturais. O grafite estimula saberes democráticos, por isso, o grafite pode ser utilizado como socialização no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Alice Casanova dos et al. Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. Psicol. Reflex. Crit., 2004, vol.17, no.1, p.51-60. ISSN0102-7972.

BUBLITZ, Kathia Regina; KREISCH, Cristiane. Arte na escola: grafitismo como uma forma de expressão. Revista Maiêutica, Indaial, v. 3, n. 1, p. 89-96, 2015.

MANCO, Tristan; NEELON, Caleb; LOST ART. Graffiti Brazil. Thames and Hudson. Londres, 2005. pp. 7–10.

MARTINS, Cristina Martins; SCHMIDT, Marina Kione. Análise do discurso sobre grafite e pichações nos espaços públicos. Revista Eventos Pedagógicos. v.3, n.1, p. 93 – 100, Abr. 2012.

PERCÍLIA, Eliene. Grafite. Brasil Escola. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/artes/grafite.htm>. Acesso em: 10 março 2021.

SILVA, Rodrigo Lages e. Escutando a adolescência nas grandes cidades através do grafite. Psicol. cienc. prof., Dez 2004, vol.24, no.4, p.2-11. ISSN 1414-9893.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

IDEIAS PRÁTICAS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA

ANA PAULA DOS SANTOS GIMENEZ

RESUMO

A neuropsicopedagogia é a junção de neurociências, da psicologia e da pedagogia que originou uma nova ciência transdisciplinar, com o objetivo de compreender as funções cerebrais para o processo de ensino aprendizagem, no intuito da prevenção e reabilitação dos problemas detectados no indivíduo.

Um dos propósitos da neuropsicopedagogia é de identificar e melhorar uma série de alterações neurológicas nos diferentes indivíduos com o apoio dos profissionais da educação e da saúde.

Esse artigo tem por objetivo analisar e esclarecer o papel da neuropsicopedagogia no desenvolvimento do processo de aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e qual a sua importância na contribuição para um melhor desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem de crianças com TDAH com ideias práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; TDAH; Contribuições; Atividades práticas.

1. INTRODUÇÃO.

O processo de aprendizagem do aluno é de fundamental importância para que ele consiga se desenvolver bem cognitivamente e emocionalmente, mas isso só é possível quando se estabelece uma relação harmoniosa entre o corpo e a mente e quando todas as funções do corpo estão funcionando intrinsicamente como, a função neurológica, psíquica e comportamental.

Mas quando essa relação não acontece pode ocorrer diversos problemas, comprometendo a aprendizagem do aluno, sendo comum em alunos com TDHA.

O transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causa genética, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude

e impulsividade.

2. O QUE É A NEUROPSICOPEDAGOGIA?

A Neuropsicopedagogia é a ciência transdisciplinar que estuda a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana. Para isso busca relacionar os estudos das neurociências com o conhecimento da psicologia cognitiva e da pedagogia.

Seu objetivo é promover a reintegração pessoal, social e educacional a partir da identificação, do diagnóstico, da reabilitação e da prevenção das dificuldades e distúrbios da aprendizagem do educando dentro do âmbito escolar e fora dela.

2.1 O QUE FAZ UM NEUROPSICOPEDAGOGO?

O neuropsicopedagogo é um profissional especialista que reúne três importantes campos de atuação como, neurociência, psicologia e pedagogia, buscando compreender como o cérebro funciona, ele procura por meio de estudos aprofundados adaptar as melhores metodologias educacionais aos indivíduos com sintomas cognitivos e emocionais debilitados.

Esse profissional deve conhecer as anomalias neurológicas que afetam as funções do sistema nervosopara que ele possa desenvolver e acompanhar de forma pedagógica as pessoas que apresentarem essas sintomatologias.

2.2 O TRABALHO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO AMBITO ESCOLAR.

O papel do neuropsicopedagogo dentro e fora da escola é de suma importância para que ele consiga identificar qual o problema e as dificuldades que um educando enfrenta no seu desenvolvimento de aprendizagem.

Propondo exercícios de estímulos aos pacientes/aluno que contribua nas atividades cerebrais.

O cérebro está relacionado com a inteligência, linguagem, consciência e com a memória. Por sua vez, tem as funções de receber, selecionar, memorizar e processar os elementos captados por sensores, ao qual essa compreensão desse órgão, auxilia no trabalho desse profissional.

O cérebro é o órgão principal do sistema nervoso e consequentemente o responsável pelo controle do corpo e do processo de aprendizagem. Portanto, o estudo da neurociência por educadores ajuda a evitar o fracasso escolar e frustações futuras na educação do educando.

O neoropsicopedagogo avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para um melhor processo de ensino e aprendizagem do educando com transtornos diversos e que necessitam de um olhar mais apurado em seu tempo de aprendizagem.

O neuropsicopedagogo trabalha dentro e fora da escola, propondo exercícios que estimulem os pacientes/aluno nas atividades escolares. Em linhas gerais, os alunos que apresentam deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos em seu comportamento no âmbito escolar, são amparados pela Educação Inclusiva, como a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), ECA (Estatuto da criança e do adolescente)

ao qual ratificaram que todos devem ter possibilidades de integrar-se ao ensino e sem restrição.

A escola é de fundamental importância para a integração das crianças com TDHA, devendo adaptar-se para atender essas necessidades ao inserir a criança na classe regular, buscando caminhos que favoreçam a integração do mesmo em boas práticas.

Atualmente a escola é a única instituição de ensino capaz e ampliar as questões de aprendizagens e sociais dos indivíduos, mas vem recebendo inúmeras funções especificas que remetem ao desenvolvimento cognitivo, por isso devem estar agregadas as funções do neuropsicopedagogo que fará o trabalho para o sucesso escolar.

As atribuições do neuropsicopedagogo, em reconhecer os distúrbios das aprendizagens e posteriormente os processos da aprendizagem humana, tem a função de identificar, diagnosticar e encaminhar a outros especialistas por meio de pareceres de laudos.

Esses distúrbios podem estar relacionados a leitura, a escrita, a matemática, a situações- problemas, a déficit visual, motora, transtornos emocionais ou desenvolvimento intelectual.

Essas observações especificas ajudam a trabalhar com melhores recursos mediante a outros laudos de profissionais da saúde, a partir do quadro de sintomas existentes no aluno, encontrando caminhos para a solução do problema de aprendizagem dos mesmos.

Em âmbito escolar, após o diagnóstico de outros especialistas, o profissional de neuropsicopedagogia atuará junto a família, com o intuito de realizar um trabalho de intervenção pedagógica, respeitando as limitações de cada indivíduo. Os profissionais da educação percebem a urgência de um profissional especialista, que venha dar suporte diariamente, nas questões pedagógicas e psicológicas para promover uma aprendizagem mais eficaz e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de ensino.

Segundo o código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, no artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

a) Observação, Identificação e analise do âmbito escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da neurociência aplicada a Educação, em interface com a Pedagogia e Psicologia cognitiva;

b) Criação de estratégias que viabilizam o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;

c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/ especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPp,2016, p.4).

2.3 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDHA).

Associação Americana de Psiquiatria adotou o nome “Transtorno Do Déficit de Atenção com Hiperatividade” (TDAH) em 1994, em seu Diagnosticand Statistical Manual. Este nome é hoje universalmente utilizado e substituído em grande parte o termo britânico “Transtorno hipercinético”.

O Transtorno Do Déficit De Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Sabe-se que o TDAH sofre um transtorno neurológico onde a região do encéfalo córtex pré-frontal, apresenta funcionamento diferente dos indivíduos que não apresentam esse transtorno, onde a capacidade de atenção está diminuída, afetando assim a capacidades de planejar, organizar, memória de curto prazo e administração do tempo, podendo prejudicar a infância até a vida adulta (BISCAIA E KELMO, 2013).

O TDAH é um transtorno mais comum em crianças e adolescentes e ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que foi pesquisado. Em mais da metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas sejam mais brandos. O TDAH se caracteriza por duas combinações de sintomas, desatenção e hiperatividade-impulsiva.

O TDAH na infância, se associa a dificuldade na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças são vistas como aérea e que vive no mundo da lua, atrapalhada e arteira. Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescente com TDAH podem apresentar mais problemas de comportamento, como, dificuldades com regras e limites.

Em adultos ocorrem problemas de desatenção para as coisas do cotidiano e do trabalho, bem como a memória, sendo bem esquecidos das coisas, são também inquietos, vivem mudando de uma coisa para outra e são impulsivos.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), o TDAH é um padrão persistente de desatenção e ou/ hiperatividade-impulsividade que interfere no desenvolvimento, apresenta sintomas em dois ambientes (em casa e na escola) e afeta de forma negativa diretamente o desempenho social, acadêmico ou ocupacional. Os sintomas devem estra presentes antes dos doze anos de idade.

Existem três tipos de TDAH com sintomas que diferem entre si:

- TDAH predominante desatento: diagnosticado com mais frequência em

meninas;

- TDAH misto (mais comum) desatento e hiperativo/impulsivo-

diagnosticado mais comumente em meninos;

- TDAH predominantemente hiperativo- raro

2.4 CAUSAS DO TDHA.

Estudos científicos mostram que pessoas com TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro, a região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento, ou seja, controlar ou inibir o comportamento inadequado, pelas capacidades de prestar a atenção, memoria, autocontrole, organização e planejamento.

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substancias químicas chamadas neurotransmissores, que passam informações entre células nervosas.

2.5 NEUROPSICOPEDAGOGIA E O TDHA.

Para que a Neuropsicopedagogia seja introduzida de forma eficaz para as crianças com TDAH, é necessário que o diagnóstico da mesma seja preciso. As crianças com Tdah devem fazer avaliações psiquiátricas, sendo que em alguns casos é necessário o uso de medicamentos, que irá a memória e o modo impulsivo/hiperativo da criança, ajudando em seu desenvolvimento.

Todos os envolvidos com a criança com TDAH devem estar envolvidos e esclarecidos para facilitar o desenvolvimento da criança.

As medicações usadas agem controlando os neurotransmissores que são hormônios que regulam as sinapses, sendo alguns importantes para a concentração dos TDAH, como a Ritalina que é um psicomotor, que ajuda a regular a dopamina, importante para o funcionamento do cérebro.

Outra contribuição da neuropsicopedagogia para o Tdah são os profissionais neuropsicopedagogos que a família deve consultar, para que o mesmo possa ajudar e orientar como trabalhar no desenvolvimento de seus filhos, sendo que a família deve falar a verdade e não esconder as principais dificuldades dos seus filhos.

O neuropsicopedagogo pode aperfeiçoar técnicas usadas com as crianças, a fim de realizar testes, montar estratégias para melhor lidar com esse tipo de problema, devendo também auxiliar os pais e professores em seus trabalhos com as crianças.

No espaço escolar o neuropsicopedagogo pode contribuir propondo adaptações nas técnicas e metodologias de ensino para o TDAH, focando nos jogos, brincadeiras, que estimulem o raciocínio e resoluções de situações problemas.

Deve-se também levar em consideração a afetividade, fator de extrema importância para o desenvolvimento da criança, conhecer o meio familiar que essa criança vive e seus conhecimentos prévios, valorizando assim sua aprendizagem por meio do que o TDAH já tem conhecimento e buscando saber o que ela mais gosta de fazer.

Para Strick e Smith (2001), as dificuldades de aprendizagem refere-se não ao um único distúrbio, mas uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são muito inteligentes, mas enfrentam obstáculos na escola e consequentemente na vida adulta.

O TDAH tem muita vontade de aprender, porém sua inquietação e incapacidade de prestar atenção torna difícil de explicar as atividades escolares, necessitando assim, utilizar estratégias diferenciadas para a aprendizagem dessas crianças.

Vygostsky (1989) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto

ou outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

2.6 COMO IDENTIFICAR UM ALUNO COM TDHA.

É mais fácil identificar alunos que apresentam hiperatividade e impulsividade. São crianças que não conseguem ficar quietas no lugar, costumam gritar em sala de aula e exigem sua atenção constantemente.

São alunos brilhantes e inovadores, mas que necessitam de maior atenção e constante disciplina. Pode virar o brincalhão da sala quando ficam entediado, mas ficam muito furiosos e irritados com muita facilidade.

O tipo desatento de TDAH por outro lado, é muito mais difícil de detectar. Os alunos parecem um pouco alheios e não ouvir adequadamente quando você fala com eles, são crianças desorganizadas e parecem não absorver muito bem as informações, se negando a fazer as tarefas mais difíceis.

Alunos com todos os tipos de Tdha geralmente querem se sair bem e agradar o professor, mas têm dificuldades de organização e em “fazer as coisas direito”.

A depressão é um problema comum entre jovens, pois eles sentem que nunca conseguirão fazer amigos e se sair bem no âmbito escolar.

2.7 ASPECTOS NEGATIVOS NO TDHA.

As crianças com TDAH:

- Distraem-se facilmente,
- Têm baixa capacidade de concentração, pulando de uma tarefa para

outra,

- Têm problemas em focar nas atividades,
- Apresentam falta de organização,
- Memória de curto prazo,
- Evitam tarefas que necessitam esforço mental,
- Têm dificuldades em seguir instruções,
- Cometem erros por descuido.

2.8 CRIANÇAS HIPERATIVAS.

Geralmente as crianças hiperativas:

- Mantêm as mãos inquietas e as pernas agitadas quando estão sentados,
- Apresentam estar irrequietos e distraídos,
- Saem com frequência do assento durante a aula,
- Vão correr ou escalar em momentos inapropriados,
- Falam excessivamente,
- São incapazes de relaxar e ficar calmos,
- Apresentam conduta caótica, chegam atrasados sem os livros ou materiais corretos.

2.9 A CRIANÇAS IMPULSIVAS.

Geralmente as crianças impulsivas:

- Gritam em sala de aula,
- São impacientes,
- São irritadiços,
- Não têm paciência para esperar sua vez,
- Se intrometem nas conversas dos outros,
- Podem se apresentar ansiosos e agitados,
- São mais emocionais e menos racionais,
- Ficam com raiva facilmente, são rebeldes e agressivos.

3. ASPECTOS POSITVOS NO TDAH.

As crianças com TDAH demonstram:

- Grande entusiasmo, com ideias inovadoras,
- Apresentam muita disposição,
- Enxergam de uma perspectiva diferente por serem pensadores laterais,
- São carismáticos e envolventes,
- São destemidos e voluntariam-se prontamente,
- Podem ser excelentes em dança e esportes,
- São amáveis, amigáveis e extrovertidos,
- Podem ser muitos atenciosos com as crianças mais novas,
- Quando se responsabiliza por algo, procura se mostrar à altura do desafio,
- Pode ter um apurado senso de justiça,
- Podem ter paixão por um determinado assunto, como o esporte.

3.1 COMO O PROFESSOR DEVE AGIR EM SALA DE AULA.

A atitude e o planejamento do professor dentro da sala de aula são de suma importância para realizar um trabalho de qualidade com os alunos com Tdah.

Lembrando que, o aluno com Tdah são desorganizados e atrapalhados com os seus deveres de casa, em sala de aula podem gritar, ter dificuldades de ficar em silêncio, saem bruscamente de seu assento e atrapalha as aulas ao exigirem atenção.

No entanto podem ser muitos bons em ideias empolgantes e interessantes, com muito entusiasmo e com ideias originais e incomuns.

Portanto é importantíssimo que a criança com Tdah saiba que o professor acredita nela e em suas capacidades, consiga seguir regras de disciplina claras e justas, seja coerente em seu comportamento e conduta, permaneça otimista e alegre.

3.2 COMO PLANEJAR E TRABALHAR COM AS CRIANÇAS COM TDAH.

O professor deve:

- Iniciar as aulas sempre da mesma maneira, proporcionando estrutura e segurança; organizada,
- Deixe bem claro qual o objetivo da aula e o modo como essa aula será
- Passe as informações em partes e devagar,

- Mantenha as instruções breves e claras,

- Explique como o tempo será dividido durante a aula;

- Forneça uma lista onde o aluno possa ir assinalando e se organizando com as tarefas já realizadas,

- Dê indicações frequentes do tempo que resta da aula,

- Proporcione diversos canais de aprendizagem;

- Mantenha o ritmo e altere a atividade com frequência,

- Invente formas inovadoras na aprendizagem para que a criança armazene as informações,

- Seja flexível em algumas ocasiões e responda de acordo com o andamento da sala.

3.3 ORGANIZAÇÃO FÍSISCA DA SALA DE AULA.

A disposição tradicional dos assentos funciona melhor com os alunos sentados em fileira de frente para o quadro-negro. Isso causa muito menos distração do que fazê-los se sentarem em grupos uns com os outros.

O ideal é que o aluno com TDAH sente-se na frente da sala de aula, tendo contato visual claro, devendo sentar sempre no mesmo lugar, proporcionando estabilidade, afastados de distração, como uma janela, porta, canos barulhentos, coisas penduradas na parede.

Deixe bem claro para todos os alunos sobre a disciplina e normas esperadas de comportamento, enfatizando o que é aceitável e o que não se deve fazer, sendo o professor coerente com as regras, criando também para os alunos com TDAH um sinal para atrair sua atenção sempre que ele se distrair e sempre que sentir que o comportamento dele está se tornando inaceitável, mas se o comportamento inaceitável continuar, aja de forma rápida, firme e confiante, não perdendo a paciência, mantendo se clamo e equilibrado.

Tente evitar discussões hostis diretas com o aluno, especialmente na frente da turma, aprenda a reconhecer os sinais de que o aluno está ficando estressado, ansioso e com raiva, afim de evitar qualquer situação difícil, procure não guardar rancor, mesmo que o aluno tenha sido grosseiro com você, lidando com a disciplina com calma e firmeza, não levando para o lado pessoal.

Os alunos com TDAH tem a necessidade constante de mexer os braços ou balançar as pernas, nesse caso uma ótima sugestão e deixa-lo manuseando uma bola de estresse ou um pedaço de tecido, ajudando-o em sua concentração e evitando os batuques com o lápis na carteira incomodando os outros.

É importante incluir momentos de mudanças de assentos para um trabalho em grupo ou em dupla, colocar o aluno com Tdah para ajudar o professor nas tarefas da sala, como por exemplo, distribuir os livros aos alunos, ajudar arrumar a sala e os armário, cobrar os alunos das lições de casa.

Nos trabalhos em grupo é sugerido que o professor escolha os grupos e duplas, dando para cada aluno as suas funções específicas evitando conflitos, dividindo as tarefas em uma série de metas pequenas e realizáveis, estabelecendo tempo determinado

para concluir as tarefas ou trabalho, valorizando as ideias do aluno com Tdah.

Parabenize o aluno com TDAH, dando um feedback, celebrando o seu sucesso e bom comportamento, recompensando-o com algo que lhe conceda positividade por suas atitudes, avanços e esforços.

Alunos com TDAH não lidam muito bem com as mudanças na rotina, pois isso os deixam perdidos, é importante sempre que possível manter todos os alunos avisados com antecedência sobre qualquer mudança, como por exemplo um professor substituto ou uma prova ou atividade diferente.

3.4 ORGANIZAÇÃO, LIÇÃO DE CASA E CORREÇÕES.

Os alunos com TDAH precisarão de apoio contínuo durante todo o período escolar, uma vez que lutam para planejar e cumprir com os prazos, é de fundamental importância a orientação individual para ajuda-lo a desenvolver estratégias de enfrentamento.

Na lição de casa o professor e a família têm que estar cientes de que o aluno com TDAH levará o triplo do tempo para realizar e concluir as lições de casa ou um trabalho pedido pelo professor, é importante deixar bem claro o que esse aluno deve fazer, fornecendo instruções claras, tanto verbalmente quanto por escrito, certificando de que o trabalho de casa esteja corretamente anotado ou preso com segurança se for feito em folha impressa.

Procure dar lições de casa atrativas e divertidas para os alunos com TDAH, com pesquisa de palavras, questionários, exercícios no computador e tarefas criativas, lembrando que esses alunos adoram diversão.

Na correção determine no trabalho o que é mais relevante e corrija sem levar muito em consideração a caligrafia e a ortografia, faça a correção valorizando mais os conteúdos oferecendo comentários positivos, dando sugestões construtivas para se aperfeiçoar para o próximo trabalhos como lição de casa, levando em consideração o esforço e o progresso.

3.5 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PESSOAL.

Geralmente os alunos com TDAH tem excesso de energia para queimar, os esportes e exercícios regulares podem ser um excelente canal para isso. Esportes como, natação, futebol, corrida, tênis, judô e taekwondo demonstraram ser ótimos para os alunos com TDAH que podem dedicar-se a um esporte seriamente podendo oferecer desafios e recompensas e incentivá-los a uma atitude de disciplina em relação ao treinamento.

É importante também manter uma aula de educação pessoal com momentos para discutir os problemas com toda a turma, como por exemplo: aceitação das diferenças individuais, tolerância, controle da raiva com dramatizações, dialogo sobre amizade, generosidade, empatia, linguagem corporal, comunicação social, bullying, depressão e outros temas que podem ser sugeridos pelos alunos.

3.6 DIÁLOGO E FEEDBACK PARA OS PAIS.

Normalmente, esse dialogo e retorno aos pais acontece por meio de um membro designado da equipe, em geral o mentor ou o coordenador, e os professores de cada disciplina podem se comunicar através dessa pessoa.

O feedback para os pais é muito importante, por isso, lembre-se de lhes transmitir os seus comentários, certificando-se de passar os progressos e o que ainda precisa melhorar, pois para os pais é ótimo ouvir sobre as conquistas e elogios, bem sobre os aspectos preocupantes, reforçando a ideia do trabalho em conjunto da escola e família.

4. **CONCLUSÃO**.

De acordo com a fundamentação teórica e a pesquisa bibliográfica realizada conclui-se que o neuropsicopedagogo, é um profissional que busca conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios incluindo o TDAH.

Esse profissional tem condições de identificar quais competências e habilidades que o TDAH possui e propor um auxílio da neuropsicopedagogia, que será acompanhada por familiares, professores, equipe pedagógica e demais que se fazem presentes na vida destes indivíduos.

Além da família a escola é um dos agentes responsáveis pela integração do indivíduo na sociedade, contribuindo para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, trabalhando junto com a equipe educacional, equipe da saúde e a família, para uma aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

AVELINO, WAGNER FEITOSA. A Neuropsicopedagogia no Cotidiano Escolar da Educação Básica. Revista Educação Em Foco. Ed. 11. 2019.

MOREIRA, NIVALDO EMIDIO et al. Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas 1Terapia cognitivo-comportamental da depressão. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

HUDSON, DIANA. Dificuldades Especificas de Aprendizagem: Idéias Praticas Para Trabalhar com: Dislexia, Discalculia, Disgrafia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Petropólis, RJ: Vozes, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO

ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS MANTOVANI

RESUMO:

Discussões acerca da práxis e a importância da ludicidade ganhando força a cada dia mais como facilitador do ensino na Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo compreender como o uso da ludicidade com os jogos e das brincadeiras podem auxiliar nas relações e interações das crianças na Educação Infantil, potencializando a sua aprendizagem e desenvolvimento, refletimos que historicamente ainda vista hoje pela sociedade como o cuidar o único objetivo da escola. A partir da afirmação o nosso objetivo é descrever e discutir como a ludicidade é significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças hoje e a sua relevância. Por meio de uma pesquisa bibliográfica busca-se entender o tema proposto com o objetivo de elucidar a questão

levantada como a importância dos jogos e das brincadeiras para formação cognitiva das crianças, utilizando como base e viés teórico e autores que discutem a infância. Por meio do estudo e pesquisa teórica de métodos que estimulem o conhecimento e o desejo de aprender do aluno baseado na ludicidade e buscando entender como a formação do professor influência na aprendizagem do aluno, além de compreender a importância da ludicidade neste estudo refletindo sobre os conceitos de aprendizagem e ludicidade na educação para a infância. Nessa busca, evidencia um percurso de práticas efetivas quanto ao processo ensino-aprendizagem, como também, serão cada vez mais aprimorados com divulgação dos processos de aprendizagem, efetivando-se a construção de novos conhecimentos. Entender- se que brincar é um direito da criança que promove a sua socialização e o seu desenvolvimento integral no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infanti; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

Este artigo tem como objetivo trazer à tona o termo Ludicidade que é utilizado e debatido por várias pessoas e a importância da sua práxis, em especial por professores pesquisadores da Educação Infantil refletindo sua importância para o desenvolvimento das crianças, assim, discutir sobre a Educação Infantil no Brasil é relevante para a sociedade contemporânea, uma vez que a educação voltada para crianças de 0 a 6 anos foi vista durante muito tempo como cuidado básico para um indivíduo.

Para sociedade contemporânea discutir sobre a Educação Infantil no Brasil é relevante, vista como cuidar a Educação Infantil voltada para crianças de 0 a 6 anos foi vista assim durante muitos séculos. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs) o estudo e pesquisa de professores vem ganhando espaço o trabalho árduo para descobrir e reformular novas técnicas de ensino.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998, Vol.3, p.7), a Educação Infantil “é a primeira etapa da Educação Básica”, sendo assim, deve ser respeitado o percurso escolar do educando diante toda a sua trajetória. A Educação Infantil traz a pensamentos de conceitos éticos e morais desde os primeiros anos iniciais escolares, fortalecendo a formação pessoal e social desses educandos.

Sob este prisma, é necessário que se compreenda a importância e o papel escolar na vida das crianças se torna primordial, pois é onde passará maior parte da sua infância para desenvolver processos de aprendizagens, por isso, no Brasil ao longo da história, aumentaram os objetos de estudos sobre a Educação Infantil. A primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil deve oferecer propostas pedagógicas de acordo com a faixa etária de cada estudante para ampliar as possibilidades de aprendizagens inventivas. Para Vygotsky (1994,p. 35),”é por meio das brincadeiras e jogos que as crianças conseguem externar toda a sua criatividade, seus sentimentos, emoções e seus saberes .”

Segundo Bettelheim:

Através de uma brincadeira de criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ela fosse quais as suas preocupações e que problemas estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de co-

locar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. (...)sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades. O que está acontecendo como a mente da criança determina suas atividades lúdicas, brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não entender(BETTELHEIM, 1988, p. 89).

No entanto, a priori, o brincar é uma forma de comunicação e interação entre os indivíduos, assim, é por meio das brincadeiras que as crianças conseguem se relacionar-se e desenvolvem os seus cotidianos construindo fatos dos seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, construindo habilidades e criatividade as crianças se desenvolvem nos ambientes, sociais, intelectuais e físicas. Para Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. O desenvolvimento lúdico deve ser valorizado durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

Kishimoto (2010, p.36) afirma, “O uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos remete para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento infantil”. Refletindo sobre todos os contextos, reafirmamos a importância de citar e planejar a formação continuada que é oferecida aos educadores dos CEIs, viabilizando a participação de cursos relacionados às questões pedagógicas e também à ludicidade que serão realizadas na práxis na sala de aula.

1.2 A importância do Professor nas práticas pedagógicas

Tendo em vista que os professores necessitam de formação continuada, para o melhor desenvolvimento das atividades lúdicas trabalhadas pelos profissionais da Educação Infantil em sala de aula. Portanto Imbernón, (2010, p. 93), quando menciona que “a formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, e os formadores de professores devem saber criar tais espaços”. Observa-se, que o trabalho em conjunto entre os professores e a gestão escolar.

O desempenho das crianças na escola depende não só de suas capacidades intelectuais, mas também de suas motivações e interpretações das situações de aprendizado. Comportamentos de aprendizado tais com a persistência nas tarefas e o estabelecimento de níveis moderados de aspirações podem facilitar a aprendizagem (MUSSEM, 2001, p. 317).

Mediar na formação pedagógicas continuadas é proporcionar momentos de aprendizagem mutuo entre os educadores contribuindo com novos aprendizados. No entanto, todo planejamento é fornecido ao professor para instrumentalizá-lo e para aumentar a sua vivência e didáticas no âmbito escolar, assim, proporcionada nesses encontros contribuindo para o seu aprimoramento pedagógico. Portanto, fomentar novas técnicas para o professor auxilia à criança não só o aprimoramento do aprendizado, mas também o resgate do prazer de brincar, respeitando o

mundo infantil.

Conforme Maluf afirma que:

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Para Carneiro, (2012, p. 95), "Qualquer tipo de jogo que seja desenvolvido na escola é importante, porém o que mais interessa é o "jogo didático", isto é, aquele usado com a finalidade de trabalhar determinado conteúdo". Pensando na inclusão da atividade lúdica no cotidiano da escola se transforme em uma ação de sucesso, é importante que os profissionais tenham seus objetivos de trabalho bem claros e definidos, também tenham conhecimento no o nível de aprendizagem de sua turma e o estágio de desenvolvimento em que seus alunos se encontram. Assim, a formação desses profissionais é um fator extremamente relevante para que todas as práticas e atividades realizadas tenham um retorno satisfatório.

Revendo Freire, (2011, p.77), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro que aprendendo ensina". O sentido da vida da criança podemos encontrar na brincadeira, no modo de se comunicar, aprender, relacionar, respeitar e ser respeitada e ser solidária. Portanto, todo o processo lúdico traz consigo uma vasta posição de comportamentos, sentimentos, valores, enfim, proporcionando a principal função de promover o desenvolvimento da criança enquanto sujeito de direito.

Conforme analisa Dohme:

O uso do lúdico na educação prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do "seu mundo", das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e raciocínios próprios (DOHME, 2005, p.75).

No entanto, a priori, o papel do professor é acima de tudo é garantir que em todo o processo de aprendizagem deve ocorrer no contexto escolar de forma contínua e que inclua fatores intelectuais, emocionais, sociais, físicos, éticos e morais. A função do lúdico nas escolas é fazer com que os professores diminuam as aulas expositivas, dando espaço também para a prática, com isso o aluno poderá criar e construir conhecimento.

Marcarini afirma:

As crianças possuem diversas razões para brincar, sendo uma delas o próprio prazer que podem usufruir enquanto brincam. No entanto é importante salientar que a brincadeira possui um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, a importância da brincadeira pode estar relacionada com a possibilidade de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido propiciando a aprendizagem de diversas atividades quanto físicas, cognitivas, social e afetivas (MACARINI, 1994, p.1).

O saber pedagógico é importante para atrair a atenção e o interesse do educando para o seu desenvolvimento, assim, traba-

lhando com conteúdos significativos para o educando e o professor deve abordar conteúdo com base na vivência do aluno e o meio onde eles estão inseridos, entretanto, ao fazer vínculos sobre o que foi aprendido com a utilização deste em sua vida, o prazer pelo desenvolvimento das atividades o levará a construir seu próprio conhecimento.

Segundo Vygotsky:

"a brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação infantil, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas". VYGOTSKY (1987, p. 35)

As crianças no ambiente escolar dentro ou fora da sala de aula deve seguir o brincar como expressão permanente das experiências vividas em suas memórias. A forma como é representada uma história, como se apropria das práticas de leitura, de escrita e as atividades em sala de aula, também as interações nos momentos em vários ambientes, tudo isso deve expressar momento de prazer e de descoberta, características próprias da atividade lúdica e do brincar. Como afirma Friedman (1992, p. 34), "descobrir o mundo pela brincadeira, estabelecendo relações com o mundo e com todos ao seu redor, por meio do brincar seus significados".

De acordo com Vygotsky:

A criança quando brinca cria uma situação imaginária onde existiam, sempre, regras nas brincadeiras, apenas pelo fato de mesmo existindo uma situação imaginária, existe regras e comportamentos representados na brincadeira. O conhecimento é construído por meio da interação com o outro e com o seu meio social e cultural. Ele explica que, os jogos têm um grande papel na vida da criança, porém não podem ser sempre o mesmo, é necessário que sejam jogos diferentes com diferentes propósitos, auxiliando em uma transformação criadora. VYGOTSKY(1987,p.12)

Segundo Vygotsky a interação social é importante para as construções humanas, durante seus estudos ele desenvolveu várias ideias a respeito dos processos de construção de funções psicológicas que envolvia a presença do jogo, da fantasia, da brincadeira e a importância das atividades lúdicas para interações sociais de todos indivíduos. Neste sentido, a escola que busca e estuda a estabelecer e construir um ensino aprendizagem usando estes processos lúdicos como facilitador da aprendizagem.

A ludicidade é um meio facilitador auxiliando na evolução do educando em sua totalidade; fisicamente, cognitivamente, afetivamente e socialmente como afirma Vygotsky. Assim, o professor já compreendeu a importância de sempre renovar e aprender novas práxis para trabalhar na escola.

1.3 A Ludicidade como proposta de ensino

Refletindo sobre a palavra lúdico que vem do latim ludus e significa brincar e jogar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Pesquisando a palavra Ludicidade e o seu significado no dicionário informal observamos que:

Qualidade do que é lúdico. Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo). O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer.

Presente diariamente nas salas de Educação Infantil os jogos e as brincadeiras com o uso da ludicidade, se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido e permanente transformando as brincadeiras da criança com descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, alicerçada à segurança, à alimentação de qualidade, à educação e à saúde.

Observando a história da humana a ludicidade teve uma presença constante, desde que existimos somos seres lúdicos. Como afirma Huizinga (2005, p.55) “seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana”, ou seja, fazendo parta da história do homes a ludicidade, sendo constituinte de sua história, cultura e identidade de um povo. Observar e estudar toda história da humanidade a ludicidade os jogos e as brincadeiras contribuíram desde seus primórdios. O ser humano não é inatos aos jogos e brincadeiras e sim desenvolvido entre eles:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Para Huizinga (2005, p. 03) “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Complementando as definições anteriores, Huizinga caracteriza o jogo como

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não- séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2005, p. 16).

Diante da liberdade de escolha os jogos e as brincadeiras tem por característica a escolha da criança, sendo voluntário e não imposto (HUIZINGA, 2005; BROUGÈRE, 2010). Os autores dissertam que:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corren-

te" nem vida "real". Pelo contrário, tratase de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 2005, p. 11, grifos nosso). A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

A ludicidade é toda forma de atividade livre que proporciona momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, e não somente jogos e brincadeiras da infância, assim, proporcionando uma grande oportunidade de socializar com seus pares indiferentemente da idade do ser humano, uma vez que, as atividades lúdicas mexem tanto com o emocional e físico da criança, momentos e sentimentos juntos. Lembrando que o ato de brincar, nem sempre, precisa ser em conjunto com outro, o brincar pode ser também sozinho.

Os Professores da Educação Infantil utilizam bastantes atividades e brincadeiras lúdicas nas salas de aula, compartilhando experiências é um momento privilegiado representando muito mais que uma "faz de conta". Preparadas para superar novos desafios sendo por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, ensinamos a empatia proporcionando se colocarem no lugar do outro e expõem as relações do seu cotidiano. Trabalhando com o concreto ou abstrato usando as brincadeiras permitem que o professor use de diversas formas e maneiras as atividades propostas, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido.

Assim, nesta perspectiva, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Conforme Piaget citado por Wadsworth esclarece que:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (WADSWORTH, 1984, p. 44)

Por sua vez, Friedman considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 1996, p. 41)

Refletir os processos de aprendizagem com jogos lúdicos, envolve-se na base pedagógica os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, contribuindo para os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a partir de novas combinações de ideias e comportamentos usando a flexibilidade, estabelecendo um ambiente com ausência de pressão, ajuda e facilita a aprendizagem de noções e habilidades.

Desta forma, auxiliando às necessidades do educando existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motiva-

ção.

De acordo com Vygotsky:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1989, p. 27)

No que concerne à valorização dos saberes do educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, proporcionando para a criança atividades lúdicas mediando o desejo de pensar do educando. Isto significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

Conforme Goleman precursor do conceito de inteligência emocional informa que:

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. (Goleman, 2012, p. 203)

Segundo (Santos, 1999, p.12), para a criança, “brincar é viver”. Relembrando a história da humanidade, afirma que as crianças sempre brincaram e brincam, e certamente, continuarão brincando. Toda criança gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode estar errada. Algumas brincam por prazer, outras brincam para aliviarem angústias, sentimentos ruins.

De acordo com (Kishimoto, 2010, p.146), “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”. As crianças usam as brincadeiras como forma de relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. Mediando as vivências no seu grupo social e interação entre as pessoas, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

Para o professor a presença do lúdico é um importante no ambiente escolar para sua utilização da práxis pedagógica, dentro deste contexto, a prática em constante movimento, onde as atividades que a permeiam, permitem que o professor possa, não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem teoricamente fundamentada pelo lúdico, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo não apenas como elemento motivador, mas também como metodologia de ensino e transformação social, pensando no avanço rápido das tecnologias que vêm ocorrendo no mundo, para despertar o docente e a construção de novos conhecimentos sempre buscar novos recursos audiovisuais capazes de despertar e transformar o desejo pela construção do conhecimento, e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser ato de brincar implica uma relação cognitiva.

As narrativas apontam hoje que o brincar deve ser expressão permanente das experiências vividas pelas crianças, pensando dentro e fora da sala de aula. Quando a criança é estimulada pela ludicidade transforma a sua história, proporcionando novas descobertas, facilitando suas características

próprias do educando perante as atividades lúdicas e do brincar. A reflexão acerca da importância da ludicidade no âmbito da Educação e, nesse sentido, torna-se impar que os educadores saibam como utilizar metodologias e ferramentas que incluam a ludicidade, jogos e brincadeiras como instrumento didático para efetivação do processo ensino aprendizagem que auxiliam o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o este estudo ajudou para refletir a importância do Lúdico através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil para aprendizagem dos alunos através da mediação do professor, por meio deste estudo teórico pode-se identificar a importância do lúdico na práxis docente na educação infantil e descrever os benefícios que o lúdico trouxe para o processo ensino- aprendizagem dos educandos. Refletindo que o educador incorporou uma nova práxis e postura para formação continuada, assim, aprender novas metodologias lúdicas, todo o material teórico sugere que haja uma conscientização das instituições de educação do ensino acerca do valor do elemento lúdico como formação integral do educando.

Por fim, o professor sente-se estimulado para trabalhar adequadamente preparando o lúdico junto com as crianças e coordenar as atividades sempre permitindo que a criança aja de uma forma mais espontânea possível e a necessidade de compreendê-las individualmente, facilitando a imagem e criação livremente sem que se cobre dela respostas e resultados previamente estabelecidos. Propiciando ao aluno por meio de jogos e brincadeiras seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo, dentre outras potencialidades.

Além disso, a Ludicidade trabalhada como estimulo dos alunos e prontificar-se a sua expressão na oralidade. Que o educador reflita sua práxis perante a sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro das atividades lúdicas, como recurso metodológico para o desenvolvimento das diferentes competências da criança na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho – Pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNEIRO, M. Â. B. e DODGE, J. J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

Dicionário do Informal. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/ludicidade/Acesso em: 1° março 2021.

DOHME, Vânia. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais

Abrinq, 1992.

Goleman, D. (2012). Inteligência emocional (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Mochila. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas. 1ªed.. Petrópolis: Vozes,2008

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar prazer e aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª ed., 2003. Disponível em < ://www.webserver.falnatal.com.br/revista Acessado em 25 de fevereiro de 2017.

MACARINI, Z. M.; Mello, A. M.; Vitória, T.; Rossetti-Ferreira, M, C. Creches: Crianças faz de conta e cia. .3 ed. Rio de Janeiro :Vozes, 1994.

MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUSSEN; Conger; Kagan; Huston. Desenvolvimento e personalidade da criança. Editora HARBRA LTDA. São Paulo 2001.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PEREIRA, J. H. do V.; CINTRA, R. C. G. G. Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva. Cuiabá: Edufmt, 2008. 92 p.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1990

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Martins Fontes1989.

. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

. Pensamento e Linguagem. SP, Martins Fontes 1987.

AS EMOÇÕES DENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ESFERAS SOCIAL E ESCOLAR

O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL AO LONGO DA VIDA

ANDREA DE JESUS PASSOS

RESUMO

O tema do presente trabalho consiste em proporcionar uma reflexão sobre a importância fundamental das emoções dentro do processo de aprendizagem social e escolar. As emoções interferem nas ações cotidianamente, facilitando ou dificultando o aprendizado, sendo necessário o conhecimento das fases de desenvolvimento emocional, por parte dos profissionais da educação como agente facilitador do processo socializador nas diferentes esferas sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Interferência; Emoção; Aprendizagem; Família; Escola.

ABSTRACT

The theme of this work is to provide a reflection on the fundamental importance of emotions within the social and school learning process. Emotions interfere with actions on a daily basis, facilitating or hindering learning, and education professionals need to know the phases of emotional development, as a facilitator of the socializing process in different social spheres.

KEYWORDS: Interference; Emotion; Learning; Family; School.

INTRODUÇÃO

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana. O cérebro integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais. As emoções dão sentido à vida humana referente à adaptação e aprendizagem, o sujeito fornece informações de enorme relevância para as interações sociais. Essas interações são fenomenológicas porque são subjetivamente experienciadas e vivenciadas.

Nas últimas décadas, o estudo das emoções vem sendo intensificado por profissionais de diversas áreas do conhecimento científico, configurando-se como um fator relevante para o processo de desenvolvimento humano. Para diferentes autores da Pedagogia, Psicopedagogia, Neurociência e da Psicologia, as emoções são abrangentes e envolvem aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes. Devido a sua complexidade e abrangência, as emoções também podem receber diferentes expressões, como afetividade, inteligência interpessoal, inteligência emocional, cognição social, motivação, temperamento e personalidade do indivíduo. Desta forma, não importa a nomenclatura utilizada, mas a forma como as emoções serão desenvolvidas e ampliadas no processo de aprendizagem e principalmente nas interações sociais ao longo da vida.

O presente trabalho tem como objetivo auxiliar na compreensão das emoções dentro do processo de desenvolvimento humano refletindo sobre os sentimentos, buscando compreender a importância da empatia.

Desse modo, os fundamentos de GOLEMAN (1995, p. 20) afirmam que:

"... todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu."

A partir dessa proposição, acredita-se que as emoções funcionam como um sinalizador interno de que algo importante está acontecendo, ou seja, diante das diferentes fases e mudanças ocorridas pelo modelo social vigente, a educação, mais precisamente a escolar, também necessita passar por transformações nos processos de ensino para garantir a aprendizagem significativa e atender as necessidades da sociedade.

Desenvolvimento psicossocial

Os seres humanos possuem uma tendência para viver socialmente, fazendo parte de uma comunidade organizada com leis e costumes próprios. Cada sujeito se sente pertencente à vários subgrupos sociais (família, grupo profissional, religioso, regional,

etc.) que se organizam em culturas mais amplas (países, Ocidente, etc.).

No processo de formação da personalidade da criança vai-se desenvolver também aquele aspecto do eu que dá a sensação de pertencimento há um grupo, que faz com que o sujeito se sinta ao mesmo tempo igual a todos os outros indivíduos do grupo e ao mesmo tempo diferente de todos eles.

Em cada fase do ciclo vital existe uma crise psicossocial associada ao crescimento orgânico relacionado à infância, as etapas da maturidade e envelhecimento na idade adulta, ou seja, há uma necessidade de ajustamento pessoal às solicitações do ambiente social.

Para PIAGET (1992, p.12):

"O homem normal não é sociável da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis".

De acordo com PIAGET, "o ser social" de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada. Esse autor acredita que existem vários graus de socialização, partindo do "grau zero" (recém- nascido) para o grau máximo representado pelo conceito de personalidade.

A evolução psicossocial passa por diferenças de qualidade das trocas intelectuais, podendo o indivíduo mais evoluído usufruir plenamente tanto de sua autonomia quanto dos aportes do que outro. Assim, cada sujeito apreende de diferentes formas as normas, entre outros códigos sociais presentes na cultura, ou seja, a autonomia social significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede de diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade. Estas diversas possibilidades definem as qualidades diferenciadas do "ser social" e acompanham cada etapa do desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento da capacidade de percepção dos sentimentos está relacionado com a capacidade do sujeito perceber as emoções e sugestões dos outros através do desenvolvimento do sentimento de empatia. A empatia envolve dois aspectos: perceber o estado e condição emocional de uma pessoa e compartilhar esse estado emocional. O sujeito empático vivencia o mesmo sentimento que ela imagina que o outro sente, ou um sentimento congruente. A simpatia envolve a mesma percepção do estado emocional do outro, mas não é acompanhada por uma emoção igual, e sim por um sentimento de pesar ou preocupação em relação ao outro. De modo geral, a empatia parece ser a resposta mais precoce em termos desenvolvimentais, e entre as crianças mais velhas e os adultos, a simpatia geralmente parece resultar de uma resposta inicial empática.

Para HOFFMAN (BEE, 1995, p. 347) os processos de empatia ocorrem em quatro estágios:

- Estagio 1: Empatia global – esse comportamento é observado no primeiro ano de vida. Parece ser um tipo de resposta de pesar empático automático. Se o bebê está perto de alguém expressando uma forte emoção, ele pode compartilhar essa emoção, assim como começar a chorar se ouve outro bebê chorar.

- Estagio 2: Empatia egocêntrica – Começando entre 12 e 18 meses, quando a criança já tem um senso bastante claro de ser alguém separado, ela responde ao pesar

de outro com um certo pesar próprio, mas pode tentar "resolver" o problema do outro oferecendo aquilo que considera mais confortador, tal como oferecer um de seus pertences à pessoa ou criança que está triste. Ela pode, por exemplo, demonstrar tristeza quando vê outra criança se machucar, dar o seu brinquedo como forma de consolo, ou no caso de si próprio procurar a própria mãe em busca de consolo.

- Estagio 3: Empatia pelos sentimentos dos outros – Começando por volta dos 2 ou 3 anos, e continuando através do processo de escolarização, as crianças percebem os sentimentos dos outros, compartilham parcialmente esses sentimentos, e respondem ao pesar do outro de maneira não egocêntrica. Com o passar desses anos, as crianças distinguem cada vez melhor uma gama mais ampla (e mais sutil) de emoções.

- Estagio 4: Empatia pela condição de vida de outra pessoa – No final da infância ou na adolescência algumas crianças desenvolvem uma noção mais generalizada dos sentimentos dos outros, e respondem não apenas à situação imediata, mas à situação geral do outro indivíduo. Assim, as crianças neste nível podem ficar mais pesarosas pela tristeza de outra pessoa se sabem que essa tristeza é crônica, ou se sabem que a situação geral da pessoa é particularmente trágica, do que se a veem como uma situação passageira.

Nem todas as crianças apresentam uma quantidade igual de respostas empáticas, pois essas situações apresentam origens diferentes, são referentes aos processos de apego seguro e de respostas empáticas de outras pessoas que se encontram na posição de cuidadores (pais e responsáveis) e orientadores (professores e representantes de outros segmentos sociais que a criança pertence).

A família.

A família é sem dúvida o principal agente socializador. A palavra família não designa uma instituição padrão, fixa e invariável. Através dos tempos, a família adota formas e mecanismos diversos. Na atualidade, coexistem no gênero humano tipos de famílias constituídos sobre princípios morais e psicológicos diferentes e ainda contraditórios e inconciliáveis.

A estrutura familiar varia, portanto, enormemente, conforme a localização geográfica, as diferentes épocas históricas e os fatores sócio-político, econômicos ou religiosos prevalentes num dado momento da evolução e de determinada cultura.

Segundo PICHON – RIVIÈRE citado em OSORIO (1997, p.50):

"A família proporciona o marco adequado para a definição e conservação das diferenças humanas, dando forma objetiva aos papeis distintos, mas mutuamente vinculados, do pai, da mãe e dos filhos, que constituem os papéis básicos em todas as culturas".

Os pais têm a responsabilidade de fazer com que seus filhos desenvolvam características de personalidade e de comportamento que sejam adequadas aos vários subgrupos culturais aos quais pertencem. Desta forma, o tipo de ambiente familiar, o tipo de práticas de criação infantil resulta em maior ou menor competência da criança em enfrentar diversas situações, bem como em sentimentos positivos ou negativos para consigo mesma (em termos de autoconceito). Assim, as crianças mais saudáveis psicologicamente são aquelas que os pais adotam

práticas disciplinares consideradas democráticas. Isto é, usam explicação e reforço positivo com atitudes predominantes, evitam os castigos físicos, solicitam a participação da criança em decisões familiares que lhe dizem respeito (atividades escolares, esportivas ou de lazer, por exemplo), procuram fazer com que seus filhos se tornem competentes e independentes, levando em consideração a idade da criança, seu sexo, habilidades, etc.

Já no caso de pais autoritários que frequentemente usam a punição (algumas vezes até espancamentos violentos), impondo aos filhos seus próprios pontos de vista sem qualquer explicação, embora possam deferir no grau de afeto dedicado à criança, podem desenvolver atitudes que favoreçam a adaptação social (principalmente pelo conformismo), mas não uma personalidade feliz, com possibilidade de ampla realização pessoal (embora possam ter sucesso profissional ou social).

Pais permissivos, inconsistentes, desorganizados (em termos de suas atividades pessoais ou da rotina doméstica) tendem a fazer com que os filhos sejam imaturos, inseguros e com baixa autoestima. Em geral, estes pais são eles mesmos imaturos e inseguros, e seus filhos são os que possuem maior dificuldade de adaptação social e realização pessoal.

Embora seja fácil reconhecer que o ideal é uma atmosfera doméstica democrática, não é tão fácil chegar a ela, especialmente em nossa cultura, onde apenas recentemente abandonamos um padrão familiar rigidamente patriarcal. Tem notado na maioria das vezes são tentativas de se criar esta atmosfera democrática gerando conflitos em pais que sofreram uma educação autoritária e repressiva.

A escola.

A escola é um dos principais instrumentos de formação do conhecimento bem como o espaço onde se processa a educação formal. É na escola que se constrói parte da identidade de se pertencer a um grupo da sociedade; nela se adquire os modelos de aprendizagem, a aquisição e incorporação de princípios morais e éticos que regem uma sociedade.

Cada escola apresenta sua própria função social, exercendo um papel importante na consolidação do processo de socialização dos alunos. Dentro de uma realidade construída, dotada de regras estabelecidas, as crianças trocam experiências umas com as outras. Experiências estas que lhes permitem aprender, somar conhecimentos e, consequentemente, desenvolverem aspectos cognitivos e interpessoais.

O intervalo entre as aulas, por exemplo, representa um aspecto especial na rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções como e com quem conversar; de quem se aproximar, onde e como brincar, ou seja, a educação pode também ser compreendida além da sua esfera de estimulação cognitiva, como um processo social. Ela contribui para formar uma sociedade crítica, democrática, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõem. O processo de aprendizagem não se configura nem se define como uma estrutura fechada, pois é uma estrutura dinâmica, ou seja, inscreve na transmissão dinâmica da cultura.

O ser humano é essencialmente gregário. Por essa razão haverá uma busca natural das pessoas entre si, com a inevitável formação espontânea dos mais distintos ti-

pos de grupos. O comportamento assertivo e as emoções envolvidas nele permitem ao sujeito resolver a pressão dos impulsos e resolver os demais, levando a satisfações, permitindo intercalar a necessidade e o desejo.

A criança necessita de ações equilibradas entre as condutas disciplinares, diálogo, compreensão e carinho. Formar alunos não significa torna-los cidadãos perfeitos, mas torná-los aptos para a vida. Desta forma, as emoções têm vital importância no processo de desenvolvimento do ser humano.

A aprendizagem social através de grupos.

O início da adolescência é um período de transição, uma época que existem mudanças significativas em todos os aspectos tanto nas questões físicas quanto nas questões emocionais. Nesta fase da vida, o adolescente está assimilando uma enorme quantidade de experiências físicas, sociais e intelectuais novas. Enquanto esta absorção está acontecendo, o jovem fica mais ou menos num perpétuo estado de desiquilíbrio. Os antigos padrões e esquemas já não estão funcionando muito bem, e os novos não estão ainda estabelecidos. É durante este período inicial que o grupo de companheiros é centralmente importante.

O grupo funciona como um objeto e um espaço transicional, ou seja, ele permite a saudável criação de uma zona imaginária onde ainda existe uma mescla do real com um forte sentimento de ilusão e magia onipotente. A diferença é que, nos grupos saudáveis, essa onipotência é transitória, e nas gangues, permanece mais intensa e permanente. Desta forma, os grupos propiciam a formação de uma nova identidade, intermediária, entre a família e a sociedade, com a assunção e o exercício de novos papéis.

A tendência de formação de grupos está relacionada ao fato de que o sujeito se sente menos exposto à críticas diretas, discriminam os adultos, confiam mais nos valores dos pares, diluem os sentimentos de vergonha, medo, culpa e inferioridade quando convivem com outros iguais a eles; reasseguram a autoestima através da imagem que os outros lhe remetem.

Para OSORIO (1997) é necessário discriminar os três tipos básicos de grupos formados espontaneamente: os normais, os drogativos e os delinquentes.

Os grupos normais assumem a característica que correspondem à sua faixa etária. Assim prevalece a linguagem corporal e verbal do tipo contestatório e a não verbal através de atuação nas condutas e atitudes.

O adolescente está ancorado na fantasia de que a “união faz a força”, e com isso ele se sente mais forte e mais potente. Ao mesmo tempo, a turma possibilita que cada um reconheça e seja reconhecido pelos outros, como alguém que, de fato, existe como um indivíduo e que tem um espaço próprio.

A turma ou o grupo normal propicia o fortalecimento da identidade sexual ainda não definida. É fácil entender que a “Turma do Bolinha”, cujo lema é o de “meninas não entram”, tem contraparte na “Turma da Luluzinha”. Ambos os grupos atestam não uma homossexualidade latente que um juízo mais apressado poderia pressupor, mas, sim, uma forma de fugir do sexo oposto. Essa fuga tanto serve para marcar enfaticamente as diferenças entre os gêneros sexuais, e assim consolidar sua identidade sexual, como também para proteger-se dos riscos inerentes às

recentes e temidas fantasias ligadas à reativação hormonal-libidinal.

Nos grupos drogativos, pode estar acontecendo que se trate de um grupo normal, no qual a droga está servindo como uma espécie de elo no que se refere a coragem e de valores na atualidade. Neste caso, as drogas estariam desempenhando o mesmo papel que a proibição rigorosa representou para as gerações mais antigas.

As gangues formam o tipo de grupo destrutivo. Nesta formação o grupo delinquente representa um grito de desespero e de protesto contra uma sociedade que não só não os entende, como ainda desampara, humilha, mente, corrompe e degrada. Nesta busca desesperada por uma libertação, forma-se um grande paradoxo, porquanto a organização da gangue segue um rígido código de lealdade aos seus valores que acaba ele próprio por se constituir num novo cativeiro. Os sentimentos de ódio, inveja destrutiva e ímpetos de vingança cruel não são exclusivos de classes e de pessoas economicamente carentes. A carência mais profunda seria mais do que aquela unicamente econômica e diz respeito às privações de ordem afetiva e do caos emocional de certas famílias.

Nos grupos delinquentes outra causa explicativa da empáfia arrogante e onipotente que caracteriza cada um dos indivíduos que pertence à gangue consiste no fato de que, muito reforçada pela antes aludida ideia de que a união faz a força, exacerba-se uma sensação de onipotência e prepotência. O sujeito necessita recorrer ao recurso magico da onipotência como forma de fugir da depressão subjacente, do reconhecimento da sua fragilidade e da dependência dos outros. Da mesma forma o grupo favorece a diluição do fardo de responsabilidades e de culpas de cada um, separadamente, em relação aos danos causados aos outros.

O que diferencia a existência de uma turma normal para uma gangue delinquente é que na primeira, além de uma busca sadia para emancipação, prevalecem sentimentos amorosos, ainda que sejam camuflados por uma capa de onipotência e de pseudo-agressão. A turma se dissolve ao natural, porquanto os seus componentes crescem, tomam diferentes caminhos na vida e buscam maior equilíbrio e estabilidade financeira e emocional.

É diferente das gangues; neste caso, há predominância dos sentimentos de ódio e vingança, com a ausência manifesta de sentimentos de culpa e de intentos reparatórios, uma vez que estão ancorados na idealização de sua destrutividade. Em caso de dissolução da gangue, os membros seguem a mesma trilha de delinquência ao longo da vida, tanto porque os conflitos socioeconômicos estão continuamente reforçando e justificando a violência como porque o processo de separação entre eles não foi devido a um processo natural de crescimento, mas sim, pelo fato de que, cada um dos membros vai reproduzindo nas gerações vindouras. Por essa razão, é dificílima a solução do complexo problema de conter a violência provinda de gangues organizadas em torno de líderes que fazem da crueldade o seu ideal de vida.

A estrutura básica de cada adolescente, por sua vez, depende fundamentalmente de como foi e como continua sendo forjado na sua família nuclear. É muito comum encontrar uma incoerência entre o que os pais dizem e fazem, e o que, de fato, eles são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se do desafio de uma educação voltada para as emoções de qualquer tipo, pois as diferentes reações que o indivíduo possa externar diante de uma situação são múltiplas, seja ela expressão, pela palavra ou gestos que embotam a percepção, interferindo nos processos de aprendizagem social e escolar.

A aprendizagem se faz em ambiente agradável, equilibrado, feliz e isto deve ser pensado pela família e pelo educador de que forma se dará, pois um ambiente estressante geram respostas inadequadas a situações adversas ou a sobrecarga tensional impede de dirigir e focar atenção para a aprendizagem formal, embotando habilidades fundamentais para o processo de aquisição de conhecimento.

Portanto, um clima emocional estável auxilia na aprendizagem, e se o indivíduo não o tem em seu ambiente social haverá comprometimento de suas relações interpessoais.

Não existe nada mais gratificante do que o sorriso de um indivíduo em qualquer fase da vida que supera os limites e alcança os objetivos individuais e sociais, tornando-se uma pessoa cada vez mais empática e consciente.

A construção de relações sociais sólidas é feita cotidianamente por meio do comprometimento, comunicação, cooperação, compreensão e amor. Não se trata de um processo mágico. A caminhada rumo ao equilíbrio emocional é de superação constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre, Artes medicas, 1981.

BEE, Hellen. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLSE, B. O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. Porto Alegre. Artmed, 1998.

LA TAILLE, Yves et col. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OSORIO, Luiz Carlos e ZIMERMAN, David E. Como trabalhamos em grupos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

PAÍN. Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

O LÚDICO COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da ludopedagogia na aprendizagem de crianças em sua primeira infância. Por meio da pratica lúdica a criança aprende de forma prazerosa e interligada ao mun-

do, pois as atividades lúdicas são impulsos naturais da criança, sendo assim impulsos do próprio ser humano. Este artigo tem por intenção abordar a concepção histórica da ludicidade e principalmente abordar a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Discute-se como era a visão da criança como ser dentro de uma sociedade que a via como um adulto em tamanho pequeno não a respeitado dentro de seus limites e como essa visão foi mudando com o passar dos anos e surgimento de novas tecnologias e mídias. Ao brincar a criança cria um laço de afetividade com o momento, com a brincadeira, possibilitando assim uma melhor interação entre os conceitos desenvolvidos no jogo e dessa forma fazendo o aprendizado uma forma de prazer.

Palavras Chave: Lúdico; Pedagogia; Brincadeira; Jogos.

INTRODUÇÃO

Dentro de uma rotina saudável, a criança dorme bem, tem uma boa alimentação e brinca. O ato de brincar desenvolve o cognitivo, conceitos de moral e sociedade, é a partir do brincar que a criança começa a aprender regras de como viver em sociedade.

Este artigo terá a sensibilidade de levantar duas problemáticas, a primeira - Qual a importância do brincar? – e a segunda - Como se aprende brincando? Dentro dessas duas problemáticas são levantadas hipóteses que respondem essas perguntas com embasamento teórico cientifico baseado em livros e artigos científicos pesquisados dentro da temática de ludicidade, tais como a Profª. Drª. em Educação Tizuko Kishimoto1, atua há mais de 45 anos na área da educação e pedagogia, com inúmeros estudos, livros e prêmios na área acadêmica, atualmente professora titular da Universidade do Estado de São Paulo (USP) nos ilustra com suas pesquisas na área da educação.

O primeiro capítulo deste artigo trata-se desta introdução, na qual, introduz o leitor a uma breve iniciação a essa pesquisa levantando a problemática trabalhada e seus objetivos. O segundo capitulo tratará de uma concepção histórica do brincar, discutindo a visão histórica da sociedade mediante a figura da criança como um adulto pequeno que após os desenvolvimentos sociais dos séculos XVII e XVIII passou aos poucos a ser vista como um ser em construção que necessita de suas próprias literaturas, brincadeiras e meios para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

O terceiro parágrafo se tratará da concepção de ludicidade diante da história e da evolução social com embasamento teórico científico de autores como Vygotsky, Piaget e Rousseau, permeando a cultura da ludicidade com estudos feitos no século XVIII começados por Rousseau até os dias atuais com os novos estudos pedagógicos teóricos e de campo.

Por fim o ultimo capitulo deste artigo trabalhará a importância da ludicidade em sala de aula, quais os benefícios que a criança desfruta ao brincar aprendendo e como o professor como direcionador de conhecimento pode interagir com sua turma de alunos a fim de favorecer melhores brincadeiras e melhores formas de apresentá- las aos seus.

O lúdico para a criança não é uma ferramenta, é algo intrínseco de sua personalidade, é através da brincadeira que a criança

tece experiências que são vividas em seu dia a dia. Dessa forma, seguimos com este artigo a fim de responder as problemáticas acima mencionadas.

Antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, sendo isentado de necessidades lúdicas e criativas, bastava aos adultos tratar-lhes como iguais, aos filhos de pessoas com dinheiro e influentes era necessário que os meninos aprendessem a ler, escrever e fazer estudos matemáticos, além de outras atividades como a caça, manuseio de armas e equitação para que um dia pudessem seguir os passos dos pais e assumir os negócios da família. Para as meninas: trabalhos domésticos e artesanato, tudo para que em tenra adolescência se tornassem boas esposas e mães. Nenhuma destas formas havia contido o brincar e a utilização do lúdico. As crianças aprendiam desde cedo qual era seu lugar como futuro adulto na sociedade. Deles era esperado que fossem espelhos de seus pais o mais breve possível, considerando a breve vida adulta. De acordo com Pereira (2015, p. 05)

(..) houve um tempo em que a infância esteve ligada à dependência dos adultos e a criança partilhava dos trabalhos e festas destes. Segundo Ariès (1981), foi apenas nos séculos XV e XVI que, nas sociedades ocidentais, as crianças foram afastadas das atividades adultas. A infância como um período particular somente se consolidou no século XVII. Ariès, em seu estudo História social da criança e da família, ao apresentar sua Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras, mostra-nos como, a partir do século XV, na iconografia, por exemplo, os artistas multiplicaram a representação de crianças brincando. Reconhece-se nessas pinturas o cavalo de pau, o catavento, o pássaro preso por um cordão e, às vezes, embora mais raramente, o uso de bonecas.

Segundo Ariés, as crianças pequenas brincavam como adultos com jogos feitos para estes relacionados a festas de salões tradicionais, não havia ainda uma distinção entre o adulto e a criança, tudo o que restava ao mundo infantil era usufruir do que era feito para o adultos.

Por volta de 1600 a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos (ARIÈS, 1981, p. 92).

Durante muitos anos não houve mudanças relacionadas ao lúdico e ao brincar. Somente a partir do século XIX houve uma pequena melhora na distinção de gêneros e faixas etárias. Isso se deu aos processos de industrialização que cada vez mais começavam a crescer na época, Benjamin (1994, p.245) nos diz a respeito disso:

Somente no século XIX a produção de brinquedos será objeto de uma indústria específica. O estilo e a beleza dos antigos tipos só podem ser compreendidos se levarmos em conta a circunstância de que outrora os brinquedos eram subprodutos das atividades produtivas regulamentadas corporativamente, o que significava que cada oficina só podia produzir o que correspondesse ao seu ramo. Quando durante o século XVIII começou a surgir uma fabricação especiali-

zada, ela teve que enfrentar em toda parte restrições corporativas. Elas proibiam que os carpinteiros pintassem suas bonecas de madeira, e a produção de brinquedos de vários materiais obrigava diversas indústrias a dividirem entre si o trabalho mais simples, o que encareceria a mercadoria.

O processo de industrialização do século XX mudou a forma como a sociedade da época vivia, a incorporação de novos meios e métodos de se fazer coisas que anteriormente era só artesanal mudou também o olhar para o lúdico. O brincar passou a ser algo visto com melhores olhos pela sociedade, uma vez que a mídia da época também começou a ganhar poder. Com essas novidades os estudos a cerca da pedagogia, ludicidade e vendas de brinquedos começaram a aumentar.

A evolução da publicidade televisiva, consequentemente, influenciou fortemente o brinquedo: ele está cada vez mais ligado a uma história, é personalizado, na maior parte das vezes através de um desenho animado, e está ligado a um determinado universo [...]. Seja diretamente por intermédio das emissões dos programas ou indiretamente através dos brinquedos que se adaptaram à sua lógica, a televisão intervém muito profundamente na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica. (BROUGÈRE, 2000, p. 58).

Com esta ampliação da visão sobre o ludopedagogico através dos meios de comunicação em massa as famílias conseqüentemente começaram a adquirir mais brinquedos, pois os processos de industrialização tornaram mais fácil e barato comprar itens que antes não eram possível, além disso, o merchandising feito pelas mídias ajudou cada vez mais nesse processo.

A partir da segunda metade do século XX a criança passa a ser vista como alguém possuidor de direitos perante a sociedade. De acordo com Pereira (2015, p.07) citando a ONU/UNICEF de 1989, na Constituição Federal Brasileira de 1988 no art. 84, inciso XXI:

“a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (Art. 7º)”; e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1989 e oficializada como carta magna internacional, da qual o Brasil também foi signatário: “os Estados reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, de participar livremente na vida cultural e artística (Art. 31)”.

A partir de estudos de psicólogos, psicopedagogos e historiadores a concepção de ludicidade tem mudado e melhorado cada vez mais com o passar dos anos, a seguir nesta pesquisa um capitulo sobre a concepção de ludicidade pedagógica.

3 - CONCEPÇÂO DE LUDICIDADE

A primeira infância é a idade mais especial do ser humano, pois essa é uma fase de desenvolvimento social, cultural, político e histórico. A criança nasce sem nenhuma concepção de maldade, crueldade, política, religião, crenças e construções sociais históricas e culturais. Ou seja, esse Ser pode ser moldado de acordo com o meio que a cerca.

As concepções sociais de mundo e valores são inseridos na criança conforme

a sociedade que a cerca, dessa forma tais concepções vão influenciar diretamente em suas vidas. São esses anos iniciais de sua infância que vão moldá-los para a vida adulta como ser cidadão de uma sociedade. Oliveira (2002, p.135) enfatiza bem essa fase inicial da vida humana:

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligências e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construção materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados.

A infância é uma preparação para a vida adulta, todas as experiências sociais e culturais experimentadas e vividas nessa fase serão de grande importância para seu desenvolvimento como homem ou mulher na sociedade. Ou seja, a vida infantil é apenas uma via de acesso muito importante para a vida adulta, Gusso e Schuartz (2015, p.03) nos diz muito sobre essa fase de desenvolvimento e aprendizagem:

As crianças aprendem com as relações, essas imbuídas de valores e crenças, as quais caracterizam seu meio, gerando modificações de comportamento. A experiência com o outro de alguma forma influencia diretamente vida da criança. Ao interagir com o meio, a criança torna-se um ser ativo, que constrói estruturas mentais, explora o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço.

O que se pretende mostrar com tais constatações é que a aprendizagem se dá de forma natural ao ser humano, crianças absorvem muitas informações no seu dia a dia, elas são como esponjas, todas as experiências sociais sejam elas boas ou não são absorvidas pelos pequenos de forma que tais vivências formem a sua personalidade e seu caráter como um ser social. É importante lembrar que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e esse desenvolvimento cognitivo e físico não precisa estritamente corresponder a uma idade cronológica.

Durante o processo de aprendizagem infantil o lúdico faz o papel principal como auxiliador de desenvolvimento, segundo Piaget (1967) “desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo”.

Para Maluf: “... É importante a criança brincar, 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” (2003, p. 20). A brincadeira para a criança é algo sério, visto que eles se empenham em desenvolver tal tarefa de forma assertiva, sendo assim o brincar torna-se uma tarefa cotidiana de aprender e reaprender de forma lúdica e criativa. Citando Maluf novamente, para a autora brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo (2003, p. 17).

Os jogos e as brincadeiras podem e devem ser utilizados como mecanismos de aprendizagem de inúmeras formas e temas variados, através deles é possível ensinar regras, prazos, educação, honestidade e cooperação. Quanto mais a criança brinca, mais ela aprende. É necessário que as brincadeiras estejam alinhadas as necessidades de cada individuo de forma a melhorar sem entendimento cognitivo e social de mundo. Segundo Almeida (Apud Prado e Batista, 2017, p. 5):

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

De acordo com Gomes o lúdico é uma forma de construção social e de linguagem, é através dele que as crianças aprendem e se expressam:

(O lúdico é uma) Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cercado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência. Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. (GOMES, 2004, p.145-146)

Aprender não é algo que deve ser forçado ou pressionado, pelo contrário deve ser algo natural e inerente ao ser humano, Amaral (2008, p.103) nos expõe sobre a forma orgânica da aprendizagem:

Aprender é uma necessidade orgânica, é social para a criança, por que tanto seus poderes devem ser traduzidos em seus equivalentes sociais, como o objetivo deve permitir através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica potencial da criança.

De fato, a criança necessita de ajuda para entender e caminhar de uma melhor forma nas vias da aprendizagem, ou seja, sendo a aprendizagem um processo de desenvolvimento humano e social, este ser necessita de ajuda para aprender, e é quando entra adulto, sendo ele professor ou membros da família (responsáveis legais).

Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, em um clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática (TEIXEIRA, 1995, apud COSTA, MARTINS, SANTOS, 2015 p.05).

O filosofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) elaborou uma proposta de aprendizagem educacional que era contra qualquer tipo de pressão que violasse a liberdade de aprender do individuo de forma natural, para ele a educação deveria ser feito de forma natural e livre dentro do âmbito familiar e não de responsabilidade de terceiros.

Revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas

uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos (NISBET, 1992, apud COSTA, MARTINS, SANTOS, 2015 p.05).

O psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) também desenvolveu estudos relacionados ao lúdico e aprendizagem: em suas concepções sócio-interacionistas pressupõem que, partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao trabalhar com jogos de regras. O brincar promove o desenvolvimento, porque estão inerentes as aprendizagens. E isto ocorre porque ao brincar de forma dirigida, passam a lidar com regras que permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos vinculados socialmente, permitindo novos elementos para apreender os conhecimentos futuros. (BATISTA, PRADO, 2017. p.12)

Vygotsky trabalhava os estudos lúdicos junto à aprendizagem infantil pelo mesmo caminho que uma vez Rousseau andou, dizendo que aprender era natural do ser humano, porém ao contrario do filosofo suíço, Vygotsky apostava na aprendizagem lúdica dirigida, de forma que as crianças fossem encaminhadas em suas brincadeiras e jogos pelos adultos.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado em uma situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço- ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer- e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renuncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1984, p.113)

Kishimoto (1994, p. 43) comenta esta referencia de Vygotsky sobre a relação entre o imaginário infantil e o que é real e palpável.

Há dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis em regras implícitas, e em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explicitas, com regras implícitas, às situações implícitas com regras explícitas.

De acordo com Costa, Martins e Santos (2015, p. 08):

Muitos trabalhos com jogos de regras foram inspirados no construtivismo de Piaget, para compreender a estrutura cognitiva das crianças, bem como favorecer os processos construtivos do pensamento e a aprendizagem de forma geral.

Dessa forma, por meio da ludicidade, segundo Piaget (1998), a criança organiza e pratica regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problemas referentes aos aspectos afetivo-sociais e morais, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Sendo assim o brincar eleva o desenvolvimento social e cognitivo infantil, e através de estudos feitos por grandes pensadores, filósofos e pedagogos que pode- se desenvolver formas, brincadeiras, brinquedos e jogos para a construção de uma forma saudável de desenvolver os conceitos desejados de maneira dirigida pelo professor.

4- A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NA PRIMEIRA INFANCIA

Quando o aprendizado se dá de forma prazerosa, proporciona uma melhor relação dos saberes e conteúdos tornando-os mais fáceis de serem absorvidos pelo cérebro, aprender brincando melhora a capacidade cognitiva do ser humano, este tipo de aprendizado é fundamental e de suma importância na vida da criança em sua primeira infância.

De acordo com Kishimoto (1996, p.32): “A brincadeira consiste em uma atividade de simulação que reforça o significado da vida cotidiana, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, á semelhança da aprendizagem”.

O lúdico é uma expressão da criança, mesmo de forma impensada a criança exerce por conta própria atividades lúdicas. Segundo Teixeira (1995, p.56), o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Como mostra Rossini (2003, p.11): “... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 2008, p.130).

Um ponto relacionado à afetividade e a ludicidade, é que primeiramente a criança necessita de afeto, é a sua primeira necessidade psicológica após as necessidades físicas de se alimentar e se limpar. O afeto é caracterizado pelo cérebro como uma emoção que não pode ser controlada pela criança, se ela ama, ama demais e se não gosta de tal coisa, passa a ter asco de tal. Segundo Dantas2 (1990, p.10) a “afetividade designa [...] os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. A afetividade pode bem ser conceituada como uma das formas de amor”.

É muito natural ver uma criança que se sente incomodada com certas situações ou pessoas, e cabe ao adulto instruir de forma correta como reagir a essas situações ou mudar o pensamento infantil a cerca delas.

(...) participam os seguintes aspectos do chamado “conjunto funcional afetividade”: emoção, sentimento e paixão. Estes três resultam de fatores orgânicos e sociais, que correspondem, respectivamente, à ativação fisiológica, à ativação representacional e do autocontrole, tendo os seguintes significados:

Emoção: É o recurso de ligação entre o mundo físico e cultural. Compõe sistemas de atitudes percebidas pela expressão corporal, de forma que são estabelecidos padrões para a alegria, o medo, a tristeza, a raiva, etc. A emoção estimula o desenvolvimento cognitivo e incentiva mudanças que tendem a uma diminuição deste sentimento.

Sentimento: É a expressão representacional da afetividade, não implicando em relações diretas como na emoção. O senti-

mento tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. O indivíduo adulto tem mais facilidades em expressá-lo, através da observação, das expressões nas horas oportunas, da tradução de seus motivos e circunstâncias.

Paixão: Revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para isso, configura a situação, o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas. (ALMEIDA e MAHONEY 2004, p.17)

Dessa forma ao permitir a interação entre a criança e o brincar cria-se um laço de afetividade com a brincadeira, de acordo com Kishimoto (1996, p.39):

2 DANTAS, Heloysa. A infância da razão. São Paulo: Editora Manole, 1990.

Ao permitir à ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório motor (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Assim como o afeto ativa áreas de prazer o cérebro, o brincar também o faz. Durante a brincadeira, experimenta-se uma onda de sentimentos de prazer e realização diante de novas possibilidades de inventar e criar coisas. Além do brincar ser algo prazeroso é também, uma atividade séria capaz de despertar e desenvolver a personalidade destes pequenos seres. Durante os jogos a criança se auto afirma como pessoa, ela também desenvolve habilidades motoras, o entendimento e cumprimento de regras, a cooperação, comunicação e socialização. Segundo Vygotsky (1991, p.122):

"É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos."

As brincadeiras infantis por mais lúdicas que sejam sempre existem regras, sejam elas pré-formuladas por adultos ou formuladas pelas próprias crianças. Ou seja, no mundo do faz de conta a criança testa e desenvolve suas habilidades como ser humano. Quando uma criança brinca de fazer compras ou de família, ela usa as regras sócias e de convivência para embasar a sua brincadeira, coloca suas compras na cestinha, paga com dinheiro (mesmo que o dinheiro não exista ou que não saiba contar), a criança usa todo seu pré- conhecimento sobre o tema para executar em suas brincadeiras. Segundo Kishimoto (2001, p. 31) o brincar possui duas funções básicas:

1. Função lúdica quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e; 2. Função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Por fim, a brincadeira é um universo particular infantil, os adultos são permitidos entrar e interagir, porém são os pequenos que ditam as regras e transformam-nas em seu mundo particular de contos de fadas onde podem ser qualquer pessoa e estar em qualquer lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ato de brincar não é um mero desgaste de energia ou passatempo, mas sim uma forma de aprender com o meio e as regras do jogo. Este ato trabalha a criatividade e a visão de mundo da criança, pois esta cria cenários e situações em sua mente e os põem em pratica ao brincar.

A construção da brincadeira vem cheia de um desenvolvimento cognitivo da criança, são regras, personagens, cenários e um mundo mágico com toques de realidade onde a criança é o produtor de conteúdo, ou seja, esta criança é o principal sujeito produtor da sua brincadeira, trabalhando assim o desenvolvimento cerebral afetando o meio social na qual ela convive podendo usar essa brincadeira como escudo para se esconder de qualquer tipo de problema pessoal, medos ou angustias ou criar um mundo totalmente seu onde a vaidade predomina, sendo reis, rainhas, princesas entre outros.

Como sujeito responsável pelo desenvolvimento infantil em sala de aula o professor precisa estar preparado para trabalhar a brincadeira e os brinquedos de forma que as crianças consigam assimilar os conteúdos que estão trabalhando no momento, ou seja, uma brincadeira dirigida com regras específicas de convivência como o uso de etiquetas (por favor, obrigada, de nada, licença, bom dia, boa tare, boa noite) necessita ser previamente bem preparada a fim de que as crianças aprendam de forma lúdica propiciando assim uma melhor assimilação deste ou de outros conteúdos.

É durante o jogo que a criança se auto afirma como pessoa, pois no jogo ela está no seu mundo, não é um mero passatempo é uma atividade que os pequenos levam muito a sério como algo real, por este motivo é preciso que o professor como direcionador da brincadeira esteja atento ao ato de brincar e saiba como redirecionar as brincadeiras e jogos certos para cada momento.

Para finalizar, a ludicidade é algo inerente ao ser humano em seus primeiros anos de vida, e por esse motivo deve ser compreendida e trabalhada pelos adultos a fim de desenvolver a afetividade, cognição, criatividade, personalidade e habilidades sociais das crianças, este trabalho deve ser feito de forma planejada em sala da aula por professores para que consiga-se obter os objetivos pretendidos.

LUDIC AS A MAIN LEARNING CHILDHOOD LEARNING INSTRUMENT

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of ludic pedagogy activity in the learning of children in their early childhood. Through playful practice the child learns in a pleasant and interconnected way with the world, since playful activities are the child's natural impulses, thus being impulses of the human being himself. This article intends to address the historical concept of playfulness and mainly to address the importance of playing in child development. It discusses what the child's view was like as a person within a society that saw him or her as a small adult who was not respected within its limits and how that view has changed over the years and the emergence of new technologies and media. When playing, the child creates a bond of affection with the moment, with play, thus enabling a better interaction between the concepts developed in the game and thus making learning a form of pleasure.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência dramática. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Florianópolis, n. especial, p. 07-10, jul./dez. 1999. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf. Acesso em 13 jul 2020

DOHME, V. Jogando: o valor educacional dos jogos. São Paulo: Informal Editora, 2003.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, C. L. Verbete Lúdico. In: GOMES, C. L. (Org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.119- 146.

GUSSO, Sandra de Fátima Krueger; SCHUARTZ, Maria Antonia. A Criança e o Lúdico: A importância do “brincar”. Paraná - PR, 2015. Disponível em < https://docplayer.com.br/2433334-A-crianca-e-o-ludico-a-importancia-do-brincar- profa-ms-sandra-de-fatima-kruger-gusso-pupr-profa-ms-maria-antonia-schuartz- pucpr.html> Acesso em 20 jul.2020

A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA FACILITADORA DO ENSINO- APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRÉIA ROSÁRIO DOS SANTOS

RESUMO

O artigo desenvolvido discorre sobre a inserção de recursos lúdicos no cotidiano escolar como recurso facilitador do ensino-aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto educacional vigente, observa- se um cenário pautado em metodologias tradicionais, mecanizadas, onde se prioriza os resultados advindos de mera reprodução, desconsiderando o processo; as consequências disso são assustadoras e que traduzem a educação brasileira: alto índice de reprovação, evasão escolar e analfabetismo, além de um alunado desmotivado para com o aprender. Em contrapartida, têm-se que a ludicidade se associa ao prazer e diversão comumente despertados pelo brincar e jogar, o que, de acordo com a literatura, deixa o indivíduo pré-disposto à assimilação de novos conceitos e conhecimentos, além destes se apresentarem num formato e linguagem coerente com as necessidades e anseios da criança, principalmente, facilitando seu entendimento. Ademais, à medida que se propõe uma brincadeira,

pode-se requisitar habilidades e competências que não estão presentes no indivíduo, estimulando-o aprimorar ou desenvolvê-las. Considerando que a criança procura pelo brincar, por que não ensinar através do lúdico? Sendo assim, a pesquisa externa os benefícios propiciados pela inserção de jogos e brincadeiras no planejamento pedagógico, trazendo-as como prática educativa auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem e fonte originadora de interesse, prazer, disciplina e motivação, questionando a prática docente característica do Ensino Fundamental.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Ludicidade; Desenvolvimento; Educação.

INTRODUÇÃO

Considerando a realidade vigente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentemente fundamentada numa metodologia tradicional e mecanizada de transmissão de conteúdos e conhecimentos, o presente artigo tem como temática o questionamento da relação entre esta conjuntura e a inutilização das práticas lúdicas no cotidiano escolar, de modo a externar as possíveis consequências se comparadas aos benefícios propiciados pelo contato com jogos e brincadeiras.

Barros (2009) aponta que a redução dos espaços do brincar no contexto do Ensino Fundamental tem ocorrido com mais frequência nos dias atuais, o que nos permite desenvolver um estudo relevante acerca do tema, centrado no brincar enquanto atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis e como recurso facilitador da aprendizagem.

Em consonância com os estudos de Azevedo et al. (2010), o lúdico advém da palavra latina ludus, que quer dizer “jogo”, não se restringindo somente ao ato de jogar, brincar ou outras formas espontâneas de movimentações. Alves (2009) complementa, afirmando que “o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano” (ALVES, 2009).

Na perspectiva de Chateau (1987), o jogo é uma “alternativa para a denúncia da realidade como tal se apresenta”, induzindo o participante à experimentação da liberdade gratuita, num espaço e tempo de vivência externo ao de sua vivência real, participando da construção e da ordem das próprias regras. Kishimoto (1998), por sua vez, afirma que jogos e brincadeiras são instrumentos que promovem a interação entre criança e meio físico-social, já que descobrem o mundo a partir de suas ações, compreendendo, por conseguinte, informações.

No que tange ao contexto escolar, ao longo da história, sempre se destacou as discussões a fim de intervir acerca de três aspectos pertencentes à educação: desinteresse, desmotivação e inexistência de prazer em aprender. Estes aspectos são evidenciados no dia-a-dia das escolas, demonstrando uma certa aversão aos conteúdos escolares manifestada por parte dos discentes (BRASIL, 1997). Nesse sentido, Bispo (2009) acredita que a motivação é fundamental para o empenho e dedicação, destacando a importância do professor trazer as informações em um formato coerente com as necessidades e interesses de seus alunos.

A partir disso, podemos relacionar o lúdico com as adversidades recorrentes das instituições educacionais, trazendo-o como uma prática educativa eficaz que envolve o aluno nas atividades, já que “a brincadeira é inerente na criança e desempenha funções

de reflexão e descoberta do mundo que a cerca" (CHATEAU, 1987). Para Lemle (2005), o brincar e jogar são formas de se externar sentimentos, pensamentos e aprendizagens, promovendo o desenvolvimento concomitantemente. "Através dos jogos, as aulas se tornam mais interessantes e prazerosas; o docente age como construtor do desenvolvimento do aluno, estabelecendo interesse e disciplina" (AZEVEDO et al., 2010).

A Educação Infantil, primeira etapa escolar, é caracterizada pela presença significativa de atividades lúdicas e, por conseguinte, do brincar como recurso para se atingir o objetivo central: "promover o desenvolvimento de competências no cotidiano dessa etapa da escolarização, de modo a facilitar o adquirir destas capacidades num futuro próximo" (GENTILE, 2005). Entretanto, essa primeira fase escolar desenvolve muitas das competências necessárias para as etapas subsequentes, mas não todas; "os indivíduos estão em constante processo de formação e aprendizagem" (LEMLE, 2005). Já o Ensino Fundamental consiste no período escolar onde, nos termos da Lei n° 11.274 (BRASIL, 2006), as crianças ingressam, oficialmente, aos seis anos de idade e é justamente nos seus anos iniciais em que se enfatiza o processo de alfabetização, sendo essa voltada, em especial, para a prática da escrita e da leitura, frequentemente deixando o brincar em segundo plano e transformando a imagem do professorado para "transmissor de conteúdos" (BISPO, 2009).

Assim, duas questões movem esta pesquisa, sendo elas: 1. Quais são os efeitos decorrentes da redução drástica de jogos e brincadeiras no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? 2. Como o docente pode incorporar a ludicidade na sua prática educativa de modo a conquistar os objetivos educacionais esperados?

O objetivo deste artigo, portanto, é destacar, identificar e refletir sobre as representações significativas dos jogos e brincadeiras na prática docente do período compreendido como Ensino Fundamental I, relacionando-os ao processo de desenvolvimento infantil e abordando o lúdico como ferramenta de aprendizagem à medida em que se propõe como estímulo ao interesse discente, afinal, como afirma Lemle (2005), "a aprendizagem discorre por meio da relação e do ambiente com auxílio do professor, o qual exerce função de mediador do ensino-aprendizagem".

Buscando atingir o objetivo principal deste artigo, será requisitada uma metodologia qualitativa de caráter descritivo, baseada na revisão bibliográfica de autores do segmento da educação. Logo, não visa enumerar ou medir eventos, sendo utilizada para a obtenção de dados descritivos que expressam os sentidos dos fenômenos.

Esta pesquisa se iniciou com o levantamento de informações acerca de jogos e brincadeiras, externando visões de autores sobre suas influências no desenvolvimento infantil, estabelecendo uma relação com documentos educacionais de caráter nacional, como Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). O capítulo seguinte faz um panorama das circunstâncias educacionais atuais, isto é, retrata os entraves da aprendizagem facilmente identificáveis, trazendo a ludicidade como possível solução. O último capítulo, portanto, aborda os possíveis efeitos decorrentes da redução drástica da ludicidade no Ensino Fundamen-

tal I. Por fim, são explanadas as considerações finais obtidas com o desenvolver da pesquisa. Através dela, espera- se aproximar teoria e prática do lúdico nos processos de desenvolvimento e ensino- aprendizagem, conduzindo à reflexões de panoramas negligenciados no contexto vigente e contribuindo para uma modificação consciente na postura docente frente ao cenário dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 OS EFEITOS DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Derivado da palavra latina ludus, que significa “jogo”, o vocábulo “lúdico” engloba não somente o ato de jogar ou brincar, mas sim todas aquelas atividades, segundo Bispo (2009), que são “vividas e sentidas, não sendo definíveis por palavras, mas assimiladas pelo aproveitamento, regidas pela fantasia, imaginação e sonhos de seus participantes”. Logo, tem sentido de divertimento, distração e/ou passatempo, relacionando-se a atividades individuais, em grupo ou até atividades da dança e canto.

Segundo Lemle (2005), a ludicidade é uma técnica que deve ser enfatizada, uma vez que, pedagogicamente, “as percepções positivas fazem com que os educadores tenham em mente os objetivos e os fins da brincadeira desenvolvida, sua utilização lúdica, cognitiva, sociocultural”, para que, assim, após observar a conduta dos educandos, possam diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de trabalho, identificando, desta forma, suas dificuldades e avanços, como Vygotsky e Piaget defendiam em certos momentos. Cunha (1997) afirma que “objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a”.

Ao lidar com objetos concretos durante as brincadeiras, a criança estabelece relação entre o significado de palavras e o próprio objeto, e, pela ação de brincar, embora não possua uma linguagem gramatical, consegue internalizar a definição funcional de objetos e passa a correlacionar palavras com o objeto concreto

(CUNHA, 1997). A brincadeira estimula o uso da memória que, ao entrar em ação, se amplia e passa a organizar o material a ser lembrado (KISHIMOTO, 1997). Dessa maneira, aqueles alunos que desempenham dificuldades de aprendizagem, podem se aproveitar de jogos e brincadeiras como facilitadores de conteúdos pedagógicos.

Alves (2009) diz que “o lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados; abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis”. O autor ainda complementa que o lúdico “ultrapassa os limites da realidade física” e “traz em seu enredo a representação da realidade recriada metaforicamente” (ALVES, 2009), passível da lógica do faz-de-conta.

É sabido que o homem dispõe de um certo fascínio em relação a ludicidade, e isso se dá desde as origens da civilização, já que “sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança [...], para sua educação, ultrapassa os limites da modernidade” (ALVES, 2009).

Platão e Rousseau, por exemplo, fo-

ram pensadores que, nos seus períodos primórdios, já retratavam a ludicidade como forma relevante para o desenvolvimento da criança; Platão recomendava a constante movimentação da criança por parte do brincar, quanto Rousseu reconhecia o brincar espontâneo da criança. No período correspondente aos séculos XVII e XVIII, segundo Bispo (2009), as manifestações infantis passaram a ser vistas como instrumentos pedagógicos, já que o período da infância, na época, era tido como incompleto, onde a criança requisitava maior preparo para a vida, de modo a abandonar sua pureza; para tanto, as atividades antes prazerosas e descomprometidas, passaram a ser controladas com um fim educativo. E, por conseguinte, o século seguinte manteve esta intencionalidade. De acordo com Kishimoto (1997), Froebel foi o primeiro educador que justificou o uso do brincar no processo educativo; ele via o brincar como um ato também pedagógico e não só de entretenimento.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo [...] a criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para de seu bem e dos outros [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2002)

Na infância, o indivíduo enfrenta um período de formação de sua personalidade em que, através de dinâmicas dos jogos e das brincadeiras, possibilita socialização e criação/recriação de conhecimento, sendo, portanto, um processo educativo. Gentile (2005) diz que “a criança se torna sujeito de um processo”, processo este de socialização com o mundo.

Para Gentile (2005), o lúdico é uma necessidade básica de personalidade, do corpo e da mente, ou seja, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Kishimoto (1997) defende a ideia de que o jogo permite potencializar a exploração e a construção de conhecimento por envolver motivação interna, típica do lúdico. Isso confirma a seriedade com que é tratado os jogos na escola; Vygotsky (1998) reforça esse pensamento de que a ludicidade objetiva um espaço para o sujeito brincar construindo, como uma forma de “reorganizar experiências”. Ambos admitem que é possível se construir conhecimento através da brincadeira, relacionando-as às soluções de situações-problemas.

Nos jogo e brincadeiras, a criança pode experimentar tanto as regras e normas estipuladas pela sociedade como as variações dessas regras (RIZZI; HAYDT, 1997). Dessa forma, nestes momentos, a criança pode escolher entre aceitar ou discordar de algumas regras, promovendo seu desenvolvimento social (VYGOTSKY, 1988). Piaget (1996) acrescenta que “as regras do exterior são apropriadas como regras da criança, quando ela as constrói de forma voluntária, sem pressões”. Os padrões iniciais praticados durante o jogo são padrões de interações sociais que as crianças irão usar mais tarde nos seus encontros com o mundo (FREIRE, 1996).

Chateau (1987) afirma que o jogo nas-

ce da vontade, estando longe do desânimo; é um convite à alegria, ao divertimento, ao prazer. Essa alegria, é necessária à prática educativa, envolvendo esta tanto o educador quanto o educando. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (GENTILE, 2005).

Alegria está associada à motivação, sendo esta fundamental à aprendizagem, uma vez que é considerada “o tempero que atribui sabor ao ato de ensinar e aprender” (GENTILE, 2005) e, para Freire (1996), “se a motivação da criança é grande, ela irá se esforçar para fazer coisas mais complexas”.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL X ENSINO FUNDAMENTAL: A VISÃO DO BRINCAR NAS ETAPAS ESCOLARES SEGUNDO DOCUMENTOS LEGAIS

A discussão vinculada à importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança foi dissipada pelo mundo, chegando no Brasil, conquistando instituições escolares destinadas à educação de crianças pequenas. Logo, a partir de 1996 iniciou-se o surgimento de medidas públicas que asseguram o direito à educação de crianças de zero a seis anos de idade; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em dezembro de 1996, definiu que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e, mais tarde, em 1998, a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que portava as diretrizes pedagógicas para este período escolar.

Dentre os princípios dispostos nos RCNEI, acatando suas especificidades nos âmbitos afetivo, emocional, social e cognitivo, temos “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social” (BRASIL, 1998). A partir disso, percebemos o valor atribuído ao lúdico, onde passa a ser um princípio norteador no que tange ao processo educacional infantil. Portanto, conclui-se que ele pode contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Ao se analisar os objetivos relacionados ao Ensino Fundamental I, a BNCC (BRASIL, 2017) defende a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, “se fazendo necessária a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, se justificando pelo período de transição, representado por “mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2017).

> [Neste período], a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2013)

Ademais, a BNCC (BRASIL, 2017) alega que a faixa etária que compõe o Ensino Fundamental I demanda um trabalho que "se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças", de suas vivências mais imediatas, parar que elas possam, progressivamente, "ampliar a compreensão, que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar".

Ao mesmo tempo, defendem que os dois primeiros anos devem se debruçar à alfabetização, como sendo um mecanismo de "descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010). Os anos subsequentes, por sua vez, devem conduzir a "progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender" (BRASIL, 2017).

Entretanto, conforme Barros (2009) relata, nota-se uma preocupação com a preparação para a alfabetização desde a Educação Infantil, não sendo difícil se identificar uma singela redução no brincar ainda nesta fase. Quando analisados os anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria dos docentes se esquecem do que as bases legais da educação defendem, e o foco passa a ser a alfabetização, de forma mecânica, sendo sucedida pela transmissão de conteúdos específicos dentro das áreas de aprendizagem.

Assim, a ludicidade e seus efeitos benéficos no que se refere ao desenvolvimento de capacidades e ensino-aprendizagem são minimizados, cedendo espaço à prática tradicional mecânica que induz a desistência e contribuem para com o fracasso educacional.

3 POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA DIMINUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E

A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem (ANTUNES, 2000). Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva.

Como anteriormente visto, o Ensino Fundamental compreende o período escolar onde, nos termos da Lei n° 11.274 (BRASIL, 2006), as crianças ingressam, oficialmente, aos seis anos de idade.

Quando se inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental, é dada grande ênfase na alfabetização, sendo essa voltada, em especial, para a prática da escrita e da leitura (BARROS, 2009). Até mesmo na Educação Infantil há essa preocupação, fazendo com que os professores insiram em seu conteúdo programático assuntos relacionados, para que, ao irem para o primeiro ano, as crianças não se deparem com algo que nunca tiveram contato (FREYRE, 2012). Contudo, o domínio da leitura e escrita não está restrito à escola, uma vez que os pais ou responsáveis pelas crianças também devam exercer seu papel de fornecedor de estímulo, apoio e motivação (ALVES, 2009).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, realizou cursos para docentes das séries iniciais, em parceria com o MEC, como o "Letra e Vida" (SÃO PAULO, 2008), oriundo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Porém, alguns problemas puderam ser detectados, como, segundo Azevedo et al. (2010), "a não permanência desses professores, então capacitados, nas séries iniciais, ou a falta de aprofundamento em outras temáticas, como a matemática, a arte, o movimento e a ludicidade".

Na cidade mineira de Belo Horizonte, por exemplo, houve parcerias com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/ UFMG), os quais são responsáveis pela produção dos Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (AZEVEDO et al., 2010); dando, portanto, mais uma vez ênfase ao letramento, desatendendo as outras linguagens.

A alfabetização da leitura e escrita são de extrema importância, todavia forçá- la logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma fase em que deveria servir como transição às crianças da realidade que viviam na Educação Infantil para os objetivos no novo período, revelam que os fatores determinantes das opções pedagógicas estão centrados às expectativas dos adultos perante a educação, fazendo com que a criança deixe o papel de protagonista, como produtora, criadora de cultura, responsável pela ressignificação do mundo ao seu modo, afinal, o domínio da leitura e da escrita está articulado à apropriação de múltiplas linguagens.

Como afirma Bispo (2009), "a escola prega a negação da cultura infantil que fica abafada pela inserção de conteúdos", ou seja, visam apenas os conteúdos, em sua maioria teóricos, ignorando a necessidade da ludicidade para que as crianças tenham as capacidades e habilidades necessárias para absorvê-los de forma satisfatória e, por conseguinte, não tenham seu desenvolvimento prejudicado.

Porém, a diminuição de jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental é uma realidade. A brincadeira é algo natural da criança; todas querem brincar e assim conseguem aprender muitas coisas (CHATEAU, 1987). Tendo conhecimento acerca de seus benefícios relacionados ao desenvolvimento motor, emocional, psíquico e social, ao mudar bruscamente a realidade dessas crianças, todo o processo realizado durante a Educação Infantil é prejudicado, visto que, ainda no Ensino Fundamental, eles precisam de estímulos aliados e proporcionados pela ludicidade para que continuem se desenvolvendo de forma a conquistarem bons resultados, como ocorrera (ou ao menos deveria ter ocorrido) na fase escolar anterior, e, assim, consigam aprender aquilo em que os educadores têm como objetivo, como o caso da escrita e leitura, anteriormente mencionado.

Santos (2002) pontua que o "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e que contribuirá significativamente para formação de cidadãos que atendam as demandas do século". Para tanto, Vygotsky (1998) defende que a prática do lúdico requer a orientação de um adulto para que o desenvolvimento seja efetivado de maneira satisfatória, ou seja, cabe a esse adulto planejar as atividades e guiá-las, visando os objetivos esperados, para que as crianças os conquiste de forma que, num todo, faça sentido a elas.

Sendo assim, se o objetivo é ensinar

crianças que acabaram de mudar da Educação Infantil para a nova etapa educacional, basta adaptar as técnicas a serem empregadas, isto é, se eles estão habituados à brincadeira e jogos mas necessita que eles aprendam numerais, por exemplo, basta programar uma nova brincadeira ou um jogo relacionado a isso; se necessita transpassar informações relacionadas ao alfabeto, organize um projeto onde, de tempos em tempos, são estudadas letras e, automaticamente, relacionando-as com objetos pertencentes a realidade em que estão inseridos, para que consigam criar essa relação entre a teoria contida na brincadeira e/ou no jogo e as situações cotidianas que têm de lidar. A partir daí o professor tem o dever de ir moldando os seus alunos para que adquiram seus ideais, entendam sua forma de ensinar, sem que seja uma experiência traumática e que ambos adquiram conhecimento (LEMLE, 2005).

Ajustar-se a diferentes espaços, pessoas e relações, faz parte da vida escolar, e o professor, portanto, pode auxiliar seus alunos nessas transições de períodos, ciclos e séries, inserindo-os a sua rotina de trabalho de forma natural. Em suma, como afirma Gonzaga (2009):

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009)

As atividades planejadas pelos professores são lúdicas na medida que envolve jogos, brincadeiras, brinquedos e recreações, no entanto, muitas vezes, são impostas, o que tira o elemento essencial do lúdico: o prazer. Nesse caso, os discentes fazem por obrigação e, nesse aspecto, a ludicidade não ensina, a não ser a obediência e o respeito ao desejo do educador. O que encontra dissonância entre o que os docentes, comumente, respondem acerca do planejamento das atividades, as quais seriam elaboradas de forma a proporcional liberdade, felicidade e atender as necessidades dos alunos.

Logo, o profissional da educação deve ter consciência da sua importância no desenvolvimento da criança, pois, a partir do que aprende na escola, ele transmite para o mundo real em que vive. Assim, os professores possuem grande responsabilidade na contribuição para com a construção da sociedade (PIACENTINI, 2014).

Aprender a ver é viver, é aprender a pensar. É chegada a hora de descobrir se que a educação verdadeiramente humana não é a que transmite a operação gelada da inteligência concreta, pois as máquinas podem, melhor que os humanos, realizá-la. O que essencialmente difere o homem de todos os seres vivos é a capacidade de reconstruir “seu mundo” e também o próprio mundo com a sensibilidade de seu olhar repleto de empatia, adocicado pela sensibilidade e pela emoção. (ANTUNES, 2000)

Assim, quando um professor requisita a ludicidade enquanto prática educativa, é uma forma de permitir que a criança cresça como criança, a se desenvolver de forma integral e a expressar-se de maneira clara e objetiva para que o educador possa ter capacidade de transformá-lo e ajudá-lo, se necessário (SANTOS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica, vemos que o ato de brincar na infância propicia a aprendizagem e, de algum modo, jogos e brincadeiras agregam elementos indispensáveis ao relacionamento com demais indivíduos. Assim, o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção de seu conhecimento, na sua socialização, englobando aspectos cognitivos e afetivos. Dessa forma, ele também é um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a autoestima e aumentar amplamente os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. A inserção da ludicidade no contexto escolar induz a criação de um ambiente gratificante e atraente, fornecendo estímulos ao desenvolvimento integral da criança.

Em função disso, é importante que o professor busque ampliar seus conhecimentos referentes as práticas pedagógicas a serem implementadas, pois, assim, pode evitar situações desmotivadoras, estressantes, improdutivas e desgastantes para ambos. Com a utilização e vivenciamento do lúdico no âmbito educacional, o ensino se dá de forma natural, podendo facilitar o aprendizado de indivíduos de diferentes idades e pertencentes as mais diversas fases da vida; no caso do Ensino Fundamental I, pode-se criar motivação e apreço pelos estudos, além de potencializar a compreensão de conteúdos escolares.

Quando um adulto, educador, vivencia sua ludicidade, ele desenvolve essa capacidade, aumentando a chance de conseguir desempenhar sua função profissional com o indivíduo de forma prazerosa. A formação lúdica propicia ao educador conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do brincar e do jogo para a vida da criança.

Os jogos são dotados do poder de gerar interesse e prazer, sobretudo os que envolvem desafio, garantindo maior concentração. Isso se torna importante para que a criança explore livremente o jogo, mesmo que o resultado desaponte alguma das partes. O pensamento desenvolvido pela criança no momento em que explora o mundo da ludicidade não deve ser interrompido ou ser atrapalhado quanto a simbolização do que ela está fazendo. As intervenções do educador e/ou mentor do jogo deve se basear em sugestões, estímulos, explicações, sem que haja imposição sobre a forma de agir, pois isso possibilita com que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação.

Assim, na atmosfera do “faz-de-conta”, a criança internaliza o papel que desempenha na brincadeira, de modo a projetar, naquele momento, todas as estruturas sociais que possui, além de desenvolver raciocínio e habilidade de resolucionar conflitos, aprimorar a linguagem e memória, exercitar sua imaginação e criatividade e, sobretudo, passa a intervir em sua realidade, manifestando seus anseios e aflições e compreendendo suas atribuições na comunidade a qual pertence.

A ludicidade deve ser vivenciada não apenas como diversão, mas objetivando o desenvolver de potencialidades, já que o conhecimento passa a ser formado pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança. No âmbito do Ensino Fundamental I, muitos são os jogos e brinca-

deiras que podem ser aplicados com diversos objetivos, dentro de todas as áreas de conhecimento neste período trabalhadas.

Para tanto, o professor tem de analisar e avaliar a potencialidade dos mais diversos jogos para que possa desenvolver um trabalho pedagógico mais envolvente. No segmento matemático, por exemplo, pode-se trabalhar soma fazendo um brinquedo com papelão, onde a criança tem um local para inserir a primeira quantidade informada e, em seguida, a segunda quantidade, vindo ambas se juntarem e proporcionarem a conta total (a soma) dos valores trabalhados.

Ainda que a inserção do lúdico na sala de aula seja relevante e de destaque atualmente, ainda há profissionais, ligados ou não a áreas educacionais, que não aproveitam os benefícios que os jogos e brincadeiras lhes proporcionam durante a execução de suas respectivas funções. Muitos deles esquecem que esses mecanismos de trabalho são considerados excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, tornar-se um cidadão completo e capaz de mudar as situações importunam a realidade em que vivemos. Ademais, conforme pudemos analisar no desenvolvimento deste artigo, são poucas as oportunidades e estímulos oferecidos aos professores para que se aperfeiçoem nesta vertente; notou-se que a maior preocupação é apenas no domínio de conteúdos, para que possam transmitir aos seus alunos sob uma formação mais completa, deixando de lado a importância que a metodologia adotada pode exercer neste processo.

Conclui-se, assim, que a ludicidade muito se é discutida nos dias de hoje, disseminando, a cada dia, suas potencialidades no que tange ao desenvolvimento de competências. Porém, sua utilização muito se restringe à Educação Infantil, vindo esquecer de sua eficácia, também, na transmissão e melhor compreensão de conteúdos específicos das áreas do conhecimento, que facilmente podem ser aplicados no Ensino Fundamental I. Ainda que esta segunda etapa escolar seja representada por indivíduos com idades entre seis e dez/onde anos, cuja necessidade do brincar não seja tão latente, a motivação precisa se fazer presente todos os dias para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos com maestria e as conjunturas de reprovação e desistência sejam excluídas do cenário educacional vigente. Para tanto, como vimos, as atividades lúdicas são fundamentais por conta da influência que a mesma desempenha diante dos alunos, já que estão ligados emocionalmente àquele momento; quando englobadas a etapa de construção do conhecimento, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem discorre de modo dinâmico e facilitado.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, ML., org. (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>. Acesso em 20 mai. 2021.

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In SANTOS, S.M.P. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, N.C.S.; BETTI, M.; LIMA, J.M. A ludicidade e a criança: (des) arranjos

no ensino fundamental de nove anos. Revista @mbienteeducação, v. 3, n. 1, p. 93-103, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134435>. Acesso em 02 jun. 2021.

BARROS, F.C.O.M. Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BISPO, J.N.M. A ludicidade como motivação na aprendizagem. São Gonçalo, 2009. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/JNMB.2008.pdf>. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.274 de 6/02/2006 – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 15 mai. 2021.

. Secretaria de Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Brasília: MEC/SEN, 1996.

CHATEAU, J. O Jogo e a criança. [Tradução de Guido de Almeida]. São Paulo: Summus, 1987. 144 páginas. (Novas buscas em Educação; v. 29).

CUNHA, N.H.S. A brinquedoteca brasileira. Em: Santos, S.M.P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. (p. 13). Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. Brincadeira: a linguagem da infância. Revista Novos Dramaturgos- n°178. São Paulo: SESC, 2012. Disponível em:

<https://www.sescsp.org.br/online/artigo/5815_BRINCADEIRA+A+LINGUAGEM+DA

+INFANCIA>. Acesso em 14 mai. 2021.

GENTILE, P. É assim que se aprende. Nova Escola. n. 179, Jan/Fev. 2005.

GONZAGA, R. R. N. A importância da formação lúdica para professores de Educação Infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2005.

PIACENTINI, P. Cultura lúdica sempre acompanhou a humanidade. Revista Pré-Univesp. 04/06/2014. Disponível em: <http://pre.univesp.br/cultura-ludica#.VPtwe_>. Acesso em 26 mai. 2021.

PIAGET, J. Cinco Estudos de Educação moral / Jean Piaget..et al ; organizador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 1997.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone / Edusp, 1988.

. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

PRECONCEITO RACIAL NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET:

ANÁLISE DO DISCURSO E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA MÍDIA

ANDRÉIA SANTANA FERIGATI

RESUMO

Este estudo faz uma análise do discurso de dois textos veiculados nas redes sociais da internet e duas reportagens televisionadas, replicados no ciberespaço sobre a temática do preconceito racial. O objetivo deste estudo é o de analisar o discurso e descrever a ideologia e sistemas de valores implícitos nos textos, além de discutir o papel da mídia, como veículo do discurso educacional no que se refere ao combate a crimes de preconceito. Tal análise discursiva nos permitirá evidenciar a maneira como são manifestadas as relações intersubjetivas no contexto midiático e revelar as representações ideológicas contemporâneas sobre a temática racial. Verifica-se que, por meio da mídia, apresenta-se uma intencionalidade educativa que não se desenvolve na escola, abrindo espaço para uma discussão sobre o papel da televisão, como veículo de discursos educativos e preventivos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; Discurso educacional; Preconceito Racial; Semiótica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propõe-se uma análise do discurso de textos propagados na mídia, sobre a temática étnico-racial, a fim de se analisar o papel da televisão, como veículo de um discurso educacional, ou seja, quando há uma intencionalidade educativa ao se alertar o grande público sobre crimes de preconceito racial de internet. Para isso, selecionamos dois textos sincréticos, em que se manifestam diferentes linguagens segundo uma perspectiva semiótica, que veiculam o preconceito étnico-racial e duas reportagens televisionadas: Famosos são vítimas de racismo nas redes sociais (Record) e William Bonner interrompe Jornal Nacional para Maju comentar caso de racismo enfrentado na net (Globo).

Tais reportagens, replicadas na internet, tratam do preconceito sofrido por personalidades negras famosas e os textos sincréticos, também replicados em redes sociais a partir de tais reportagens, tratam do preconceito sofrido por duas delas: Maju, repórter Maria Júlia Coutinho, e Ludmila, cantora e compositora Ludmila Oliveira da Silva. O fato

é que as atitudes racistas cometidas contra essas pessoas geraram indignação em boa parte da população brasileira, chegando a ser assunto de destaque em alguns jornais da mídia nacional.

É importante dizer que na mídia refletem-se as ideologias e sistemas de valores socioculturais brasileiros. O preconceito étnico-racial existe no Brasil e a evidência deste, propagada na internet, chama a atenção para o fato de que se expressa o racismo, seja com pessoa notória, ou não, de uma classe social privilegiada ou da periferia.

É sabido que o Brasil é racista e que o ódio racial foi alimentado por diferentes discursos, desde o sistema colonial, da escravidão, diferenças culturais e religiosas, por oposição à cultura branca europeia, tomada como padrão na sociedade brasileira, por várias razões, sobre as quais não se detém esta pesquisa. Em entrevista à revista fórum do dia 9 de fevereiro de 2012, Munanga diz que o racismo é um crime perfeito no Brasil. Ele destrói a consciência do povo brasileiro sobre a questão racial e ainda culpabiliza a própria vítima pelo racismo cometido contra ela mesma.

Segundo Melo (2010), no meio jurídico discute-se, pois, a respeito dos crimes eletrônicos que envolvem práticas preconceituosas no ambiente virtual, dentre outras práticas, muitas vezes os agentes de tais crimes usam o espaço virtual exatamente por suas peculiaridades tecnológicas, além de se beneficiarem do anonimato e do distanciamento entre os usuários, muito comum no espaço em questão.

Por consequência, a discriminação sofrida pelas personalidades em questão é recorrente nas redes sociais. Nesse espaço veiculam-se diferentes mensagens e textos que tratam de maneira perversa as questões da diversidade étnico-racial, dentre outras diferenças, ratificando o tratamento discriminatório entre homens e mulheres na contemporaneidade. A violência propagada neste espaço é dissimulada sob a ideia de que vivemos em uma sociedade “democrática” e “civilizada”.

Daí nos utilizarmos da transcrição de duas reportagens, objeto dessa pesquisa, para discutir a respeito da intencionalidade educativa da mídia televisiva, ao alertar o grande público sobre crimes de preconceito racial na internet. Fizemos também uma análise semiótica do discurso subjacente em dois textos sincréticos, segundo a Semiótica do Discurso, da linha fundada por Greimas (2002), sobre o assunto abordado nas reportagens e que foram replicados na internet, para contribuir com a discussão a respeito do preconceito e representações ideológicas cristalizadas que revelam, por sua vez, uma visão de mundo do brasileiro.

DESENVOLVIMENTO:

A mídia como veículo para a propagação de discursos educativos de combate ao preconceito racial

Os meios de comunicação, mesmos que sejam de posse de pessoas jurídicas, prestam um serviço público pelo qual devem ser responsáveis e sua função educativa deveria, pois, ser primordial. Ademais a mídia comunica e informa, mas também é responsável por formar opiniões. Ela é portadora das notícias e mensagens produzidas e propagadas na e para a sociedade, além de gozar de credibilidade social, embora nem sempre seja utilizada de maneira ética, coerente e educativa.

Nesta pesquisa não nos detivemos no papel da mídia, ao fato de se colocar a serviço da população de maneira ética ou não, mas tratamos do potencial que ela tem como veículo educativo. Tratamos aqui de analisar alguns momentos em que mídia se coloca a serviço de uma educação não formal.

Para Gohn (2006), a educação não formal desenvolve laços de pertencimento e ajuda na construção da identidade coletiva de um determinado grupo social, trabalhando e formando a cultura política deste e colaborando para o desenvolvimento de sua autoestima e do empowerment. Ela se fundamenta no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns, tornando-se parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

A educação não formal de combate à discriminação racial, portanto, se dá por meio de um diversificado aparato legislativo, ações afirmativas, movimentos sociais, entre outras ações. Tais iniciativas nascem, em geral, da problematização da vida cotidiana dos sujeitos e o conteúdo pertinente a cada uma delas emerge de temas que se colocam como necessidades, carências ou desafios a serem superados em relação ao preconceito racial.

Gohn, portanto afirma que os conteúdos da educação não formal não são dados a priori, mas se constroem no processo. Ademais ela não se subordina às estruturas burocráticas e tem como objetivo a formação integral dos indivíduos e é neste ponto que a autora afirma ter esse tipo de educação um caráter humanístico. Evidenciamos tal caráter nesta pesquisa por meio das reportagens e dos textos sincréticos que se seguirão, vez que estes documentos se utilizaram do espaço midiático para suscitar reflexões a respeito do preconceito racial e fomentar o sentimento de justiça e solidariedade para com as pessoas que foram vítimas daquele.

Segundo Sodré (1999), a mídia legitima a desigualdade social entre negros e brancos por sua capacidade de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais. Percebe-se, pois, que no espaço midiático ocorre grande parte das relações étnico-raciais brasileiras e que esse espaço reproduz, na maioria das vezes, a lógica racista. Em contrapartida, nesta pesquisa levantam-se pequenas discussões para que possamos pensar neste ambiente como um veículo para promoção da igualdade racial. Um lugar significativo para a abordagem do racismo de forma direta, sem melindres, sem eufemismos.

A luta pela igualdade racial nos meios de comunicação, que vem sendo travada desde meados da década de 90 requer, pois, proporcionar visibilidade às discussões sobre o racismo, de maneira menos branda, e seu reconhecimento como violência ao direito subjetivo de outrem.

Para isso não podemos pensar em atos racistas como casos isolados, acidentais ou como uma exceção, isso reforça a ideia do “mito da democracia racial”. Tal termo denota a crença de que no Brasil não há racismo e de que a discriminação racial é, pois esporádica. Strieder 2001 em um de seus escritos denominado: Democracia racial – A partir de Gilberto freire, ilustra o otimismo deste em relação à mistura de raças. Para Freire as diferenças no Brasil eram acidentais e não essenciais, ou seja, o que distinguia o colonizador do índio e do negro era apenas sua condição social.

Embora a mídia tenha iniciativas louváveis, ao abrir espaço para discutir o racis-

mo de forma mais adequada, ainda persiste no contexto atual o mito da Democracia racial, deste modo precisamos refletir a respeito de como o racismo é estruturado por ações cotidianas e quais são seus efeitos e consequências. Isso permitirá que não se reforce a ideia de igualdade desejável, mas utópica, que salienta as distâncias sociais econômicas e culturais em nosso país, conforme Florestan Fernandes (1972).

Análise semiótica do discurso: Reportagens.

Para reforçarmos a ideia de combate ao preconceito racial trazida pelas reportagens e pelos textos selecionados, fizemos uma análise crítica dos mesmos e percebemos que, embora o teor das mensagens trazidas seja de repúdio ao racismo, há nelas ideologias eurocêntricas sobre as quais discutimos à luz da Semiótica Greimasiana. Tratamos, ainda, da reconstrução do processo discursivo dos textos ora selecionados, segundo a estrutura narrativa do discurso, que é uma etapa do percurso gerativo do sentido, identificando os sistemas de valores socioculturais neles veiculados. Segundo Prados (2008), podemos perceber nos discursos relações de dominação, redes de poder, vontade política, ou seja, valores imbricados nos discursos que podem ser descritos pela análise da semântica profunda do discurso, segundo a metodologia semiótica.

Segue a transcrição dos textos nos jornais televisionados:

Texto 1: Famosos são vítimas de racismo nas redes sociais.

(Estúdio)

Thalita Oliveira: A onda de ataques virtuais e reais a celebridades negras.

Paulo Henrique Amorim: Nessa semana foi um músico famoso e ele reagiu.

(Gravação externa)

Narradora: Um cantor jovem e bem-sucedido no mundo do funk e faz questão de ressaltar a origem humilde

Nego do Borel (trecho de um clip): Eu tenho orgulho de ser preto e de ser favelado.

Narradora: Mas no último domingo durante um show, numa boate no Rio, o cantor mudou o tom, furioso partiu para cima de um homem na plateia.

Muitos não entenderam, mas essa foi uma reação do cantor a um ataque racista. As imagens gravadas por celular mostram o cantor bastante irritado, ele interrompe a apresentação. O funkeiro está agitado e vai para o canto do palco, os seguranças tentam acalmar o cantor e também um grupo de rapazes que está na plateia. Exaltado Nego do Borel fala ao microfone, xinga alguém que está no meio do público. O cantor vai para o fundo do palco, se abaixa para amarrar o cadarço do sapato, não demora muito e o funkeiro toma uma atitude inesperada: vai para frente do palco e chuta as pessoas. Os seguranças tentam puxar o cantor, mas ele parte para cima da plateia. Não é possível identificar quem era o alvo do funkeiro. Começa a pancadaria. Dá para ver o momento em que um dos homens bate no funkeiro. No meio do tumulto alguém joga pedras de gelo e uma garrafa de água. O público vaia. Seguranças pulam do palco para tentar separar a briga. No meio da confusão um homem de camisa listrada empurra as pessoas, parece que ele tenta apartar a briga. Ele leva um soco e de repente saca uma arma e parte em direção ao agressor. Um segurança se

aproxima, depois quando a câmera mostra novamente o homem de camisa listrada não é mais possível ver a arma. Este homem seria segurança particular de um frequentador do show. Nego do Borel é puxado de volta ao palco. O autor dos ataques não foi identificado.

Evelyn Bastos: Bom, o Nego tá aqui pra conversar com o pessoal do Domingo espetacular pra saber exatamente o que aconteceu naquela noite, durante aquele show.

(Estúdio)

Paulo Henrique Amorin: O funkeiro Nego do Borel se envolveu numa briga ao reagir a uma ofensa racista

Thalita Oliveira: O músico conversou com nossa equipe e contou detalhes de como perdeu a cabeça.

(Gravação externa)

Narradora: O cantor afirma, ouviu diversas ofensas racistas.

Nego do Borel: Eu tava lá. A última coisa que eu queria era briga e tal, daí começou a vim pedra de gelo e tal, tá macaco, que não sei o que, preto e tal, seu isso, seu aquilo, que eu não gosto, eu não quero lembrar que eu fico nervoso, nervoso não, eu fico triste.

Narradora: Nego do Borel se machucou, sofreu arranhões na testa e também foi atingido no olho.

Nego do Borel: Foi é tá até roxo aqui. Graças a Deus não ficou, não ficou... na hora doeu, foi uma pancada. Tacaram a pedra que chegou no meu olho. Na hora eu não sabia o que fazer daí eu perdi a cabeça, não sabia o que fazer.

Narradora: Aos 23 anos, Nego do Borel é um dos representantes do funk carioca. Já gravou 2 CDs e um DVD. Um videoclipe do funkeiro teve mais de 40 milhões de acessos na internet. O cantor não procurou a polícia para prestar queixa. No Brasil preconceito racial é crime, pode resultar em uma pena de até 4 anos, mas para que haja punição é preciso denunciar.

Nego do Borel: Não vai ser eu, não vai ser a polícia, não vai ser ninguém que vai fazer justiça com ele, vai ser papai do céu.

Narradora: Nas últimas semanas outras personalidades negras foram vítimas de injúria racial. O ator mirim, Kaik Pereira foi chamado de safado, imundo, nojento, lixo. O texto falava até em morte: Se mata mano vc é negro... O pequeno Kaik está no elenco de Escarva Mãe. A próxima novela da Record. O ator ficou chocado com os xingamentos. Kaik Pereira: Quem é? Fiquei me perguntando quem é, mas eu queria saber e... Mas minha reação num... Fiquei em choque assim de ver aquilo, porque não é normal.

Narradora: A polícia ainda investiga o caso. A cantora Ludmila também passou por constrangimento numa rede social. Um internauta escreveu: nojo, negra, macaca, feia. Ela reagiu: pessoas como você deveriam estar atrás das grades e não nas Redes sociais.

Ludmila: Foi equívoco de pessoas que não estão prontas ainda pra ficar na sociedade assim, não tão, elas não tão atualizadas ainda, porque isso aí é uma... Isso aí é uma pessoa invejosa que não tá feliz com a vida, que se esconde atrás da foto de alguém pra falar e denegrir a imagem e aí não tem nem como se irritar com uma pessoa dessa, porque a gente não sabe nem quem é né?

Narradora: Na ocasião quem também comentou sobre o caso de Ludmila foi o próprio Nego do Borel. O funkeiro disse que ele

não se importava com agressões.

Nego do Borel: Eu não ligo. Eu num tô nem aí. Até porque eu tenho orgulho de ser preto, funkeiro, favelado. Eu amo ser negro. Eu gosto da minha cor.

Narradora: Mas agora parece que até ele chegou ao limite.

Nego do Borel: (em continuação à entrevista inicial) Além deu estar apanhando verbalmente, eu apanhei também fisicamente. Eu não estava preparado praquele momento, que eu acho que foi uma experiência pra minha vida, pra eu saber como lidar e tal.

Ludmila: (falando sobre o caso ocorrido com Nego) Ali né? Ele... Todo mundo ia perder a cabeça, que se fosse pessoalmente, né, gente? Ninguém se controla. O lado humano dele falou mais alto do que o artista que tem atrás dele. Você é o cara nego, parabéns! Beijo.

Conforme Bakhtin 1990, todo discurso manifesta a presença de outros discursos, sendo a linguagem por natureza dialógica, uma vez que nela se cruzam as vozes de outrem. Deste modo podemos dizer que todo pensamento que se materializa em discurso é resultado de outras falas, ou seja, nenhum discurso é inovador. As ideias de Bakthin nos fundamentaram, no sentido de fazermos uma análise crítica dos discursos que se seguem. Afinal toda voz carrega outras vozes e aquele ponto de vista que muitas vezes parece tão original e próprio de um determinado sujeito, na verdade subjaz de outros tantos pontos de vista.

Na análise dos textos jornalísticos aqui elencados, por exemplo, devemos lembrar que embora todo Jornal falado ou impresso se diga imparcial, nenhum discurso é totalmente imparcial. As reportagens em geral são um exemplo, antes de serem televisionadas são previamente elaboradas com recortes e falas idealizadas por seus editores.

No texto 1, os jornalistas e a narradora tentam narrar da maneira mais imparcial possível os casos de discriminação sofridos pelas personalidades famosas, mas em um momento específico a narradora se posiciona, ainda que sutilmente, quando diz: O cantor não procurou a polícia para prestar queixa. No Brasil preconceito racial é crime, pode resultar em uma pena de até 4 anos, mas para que haja punição é preciso denunciar.

Neste caso a narradora se utiliza de um argumento de autoridade, referenciando a legislação brasileira, para questionar o fato de Nego do Borel, mesmo tendo sofrido agressões verbais e físicas por conta da cor da sua pele, não recorrer à justiça o que contribui para a proliferação de atitudes racistas pela certeza da impunidade.

Nego ratifica a ideia de deixar os agressores impunes dizendo: Não vai ser eu, não vai ser a polícia, não vai ser ninguém que vai fazer justiça com ele, vai ser papai do céu. Por trás de sua fala pacificadora, Borel faz o que muitos amigos seus, negros ou brancos fazem, lava suas mãos diante do racismo, banaliza o crime cometido contra ele, perdendo a oportunidade de estender o debate sobre o preconceito sofrido cotidianamente por ele e por seus iguais.

Atitudes como essa refletem a existência do “Mito da Democracia Racial”, conforme explica Sales Jr (2006), ou seja, a negação da existência do racismo. Leva-nos a pensar que atitudes racistas nem sempre acontecem e que isso é algo incomum em nossa sociedade. Isso se evidencia também

na fala do ator Kaik Pereira, quando o mesmo se pronuncia genuinamente a respeito dos xingamentos que sofreu nas redes sociais: Quem é? Fiquei me perguntando quem é, mas eu queria saber e... Mas minha reação num... Fiquei em choque assim de ver aquilo, porque não é normal.

O garoto não acha normal o preconceito sofrido, parece não compreender o ocorrido porque acredita viver em um país onde teoricamente as diferenças se dão por questões econômicas e não pela cor da pele das pessoas.

A fala das duas personalidades acima citadas representa uma ideologia opressora que nega e tenta calar a questão do racismo, ou seja, se recusa a encará-lo como algo real, não abrindo precedentes para discussões posteriores ou reavaliação do assunto abordado. Já a fala da cantora Ludmila revela-se uma atitude de repúdio e resposta imediata ao preconceito sofrido. Vejamos: pessoas como você deveriam estar atrás das grades e não nas Redes sociais. Percebe-se nesta fala a ideia de busca de justiça e de reconhecimento da gravidade do ato do agressor como um crime de fato.

A partir da reportagem analisada percebemos não apenas o racismo como um crime contra a pessoa humana, mas, além disso, uma construção sociocultural cruel, na medida em que faz com que muitas pessoas negras constituam ideologias racistas e se coloquem como cúmplices das agressões sofridas por elas mesmas. Isso fica evidente quando Nego do Borel, após ser agredido verbalmente e fisicamente, com pedras de gelo, parte para cima de seu agressor.

O cantor tenta se justificar pela ação cometida e tira de foco a agressão sofrida. Vejamos: Foi é, tá até roxo aqui. Graças a Deus não ficou, não ficou... na hora doeu, foi uma pancada. Tacaram a pedra que chegou no meu olho. Na hora eu não sabia o que fazer daí eu perdi a cabeça, não sabia o que fazer. Borel justifica o motivo pelo qual partiu para cima da plateia: perdeu a cabeça. Neste momento ele se abstém da posição de vítima e se coloca na condição de cúmplice da agressão sofrida.

Texto 2: William Bonner interrompe Jornal Nacional para Maju comentar caso racismo enfrentado na net.

(Estúdio)

Willian Bonner: Olha a Maria Julia recebeu hoje uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil. Hoje é o dia Nacional de combate à discriminação racial e uns 50 criminosos publicaram comentários racistas de maneira coordenada contra ela na página do Jornal Nacional no Facebook. Só que o que aconteceu depois de uma forma espontânea e avassaladora foi que milhares e milhares e milhares de pessoas manifestaram a indignação e o repúdio aos criminosos. Na internet a expressão: Somos todos Maju, ganhou todas as redes sociais.

Renata Ceribelle: Isso também acabou provocando a reação das autoridades. No estado do Rio, por exemplo, o ministério público pedia à promotoria de investigação penal que acompanhe o caso com rigor na delegacia de repressão à crimes de informática e em São Paulo o promotor criminal Cristiano Jorge dos Santos, instaurou inquérito para apurar os crimes de racismos e injúria qualificada.

Willian Bonner: A Globo espera que essas ações cheguem a bom termo e que os criminosos sejam punidos de verdade.

E, além disso, a própria Globo também está estudando as medidas judiciais cabíveis. Agora Maria Júlia, me deixa pedir um favor pra você. Divide por favor com o público do Jornal Nacional aquela mensagem linda que você mandou pra gente por e-mail, hoje a tarde aqui. Porque tava todo mundo preocupado com você, cê mandou uma mensagem maravilhosa. Divide aqui com todo mundo.

Maju: Pois é Bonner, estava todo mundo preocupado, muita gente imaginou que eu estaria chorando pelos corredores, mas na verdade é o seguinte, gente: eu já lido com esta questão do preconceito né desde que eu me entendo por gente. Claro que eu fico muito indignada, fico triste com isso, mas eu não esmoreço, não perco o ânimo que eu acho que é o mais importante né? Eu cresci numa família muito consciente, de pais militantes que sempre me orientaram, eu sei dos meus direitos né? Então acho importante, claro, essas medidas legais pra até que evitar novos ataques a mim e a outras pessoas né? Eu acredito que é... é muito importante e agora eu quero manifestar assim a felicidade que eu fiquei, porque é uma minoria que fez isso, né? Eu fiquei muito feliz com a manifestação de carinho mesmo, como vocês disseram. Eu recebi milhares de e-mails e mensagens, então eu acho que isso que é mais importante e a militância que eu faço gente é com o meu trabalho, é fazendo meu trabalho sempre bem feito, sempre com muito carinho muita dedicação e muita competência, que acho que é o mais importante. E pra finalizar Bonner e Renata é o seguinte: os preconceituosos ladram, mas a caravana passa. É isso.

Willian Bonner: É isso. A Maju. Né Maju? A Majuzinha passa, é como você disse: os cães ladram...

Maju: Ah. Eu falei isso. Os preconceituosos ladram, mas Majuzinha passa. É isso.

William Bonner: É isso. Olha eu e a Renata falamos aqui em nome de todos os colegas da Globo. É claro que todos aqui repudiaram também essas agressões absurdas. Somos todos Maju né Renata?

Renata Ceribelle: Somos todos Maju. Hoje e sempre. Maju: Obrigada.

Renata Ceribelle: Tchau Maju.

No texto dois, percebemos de maneira mais evidente o discurso velado de uma elite, que embora se pretenda justa, ainda se pauta nos ditames de uma sociedade eurocêntrica e se apoia nas ideologias que regem o “Mito Democracia Racial”, veiculando a falsa ideia de igualdade racial. A expressão: “Somos todos Maju”, nos remete à ideia de identidade unitária do povo brasileira e a existência de uma convivência pacífica entre os diferentes povos que em nosso país habitam.

Novamente a questão do preconceito sofrido pela personalidade agora citada parece esporádica. Não há que se falar em preconceito somos todos iguais, poucos são os criminosos que perpetuam o racismo. Vejamos a fala de Bonner: Olha a Maria Julia recebeu hoje uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil. Hoje é o dia Nacional de combate à discriminação racial e uns 50 criminosos publicaram comentários racistas de maneira coordenada contra ela na página do Jornal Nacional no Facebook. Só que o que aconteceu depois de uma forma espontânea e avassaladora foi que milhares e milhares e milhares de pessoas manifestaram a indignação e o repúdio aos criminosos. Na internet a expressão: Somos todos Maju, ganhou todas as redes sociais.

O jornalista enfatiza que milhares, e milhares e milhares de pessoas repudiaram a ação dos 50 criminosos e comenta que a hashtag “Somos todos Maju” se replicou de maneira rápida nas redes socais, como se o problema do racismo sofrido pela mesma já estivesse resolvido, desconsiderando a fissura moral causada à apresentadora ao ser xingada publicamente de “macaca”, “puta africana”, “vagabunda”, entre outras agressões. A apresentadora, contudo, oculta sua mágoa e reforça a ideia do colega de trabalho dizendo:

...e agora eu quero manifestar assim a felicidade que eu fiquei, porque é uma minoria que fez isso, né? Eu fiquei muito feliz com a manifestação de carinho mesmo, como vocês disseram. Eu recebi milhares de e-mails e mensagens, então eu acho que isso que é mais importante e a militância que eu faço gente é com o meu trabalho, é fazendo meu trabalho sempre bem feito, sempre com muito carinho muita dedicação e muita competência, que acho que é o mais importante (...) Os preconceituosos ladram, mas Majuzinha passa.

Valores eurocêntricos são evidenciados nas falas dos apresentadores. A impressão que temos é a de que em nosso país atitudes racistas são casos esporádicos, ou parafraseando as palavras de Maju: uma minoria é racista, mesmo que anteriormente ela tenha dito que lida com a questão do preconceito desde que se entende por gente, sendo filha de militantes.

Voltamos então à questão do Mito da Democracia Racial. É notório que a hashtag #Somos todos Maju# funciona como um recurso para equiparar-nos uns aos outros, reforçando a equivocada ideia de igualdade racial, induzindo o telespectador a pensar que a discriminação racial é infundada no contexto social brasileiro e que brancos, negros, amarelos ou vermelhos são de fato iguais e vivem “pacificamente” no Brasil. Complementemos essa discussão com a fala de Ronaldo Sales Júnior sobre o fenômeno da Integração Subordinada:

No Brasil, a Revolução de 1930 e o Estado Novo caracterizaram-se pela incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica e pela construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação dos novos atores à arena política. A inclusão do “negro” deu-se por meio de políticas nacional-populistas de integração subordinada das classes e grupos populares e pela redução dos poderes das oligarquias tradicionais com suas ideologias racistas. (SALES JR, 2006, p. 230) (grifo do autor).

Desta época, surgiu a ideia de igualdade racial que, ao contrário do que muitos pensam, foi uma estratégia política para organização de uma nova ordem institucional: o Estado Novo, para tanto era necessário integrar os negros à sociedade e tal integração se deu de forma subordinada, ou seja, o negro era considerado parte da sociedade, des-

mas passa a maior parte do tempo se justificando pelo ocorrido e explana sobre sua condição econômica e educação privilegiadas, sem se solidarizar com seus pares que não tiveram a mesma sorte, que sofrem preconceito cotidianamente e não podem se dar ao luxo de abdicar de seus diretos ignorando a exclusão social sofrida frequentemente.

A integração do negro ainda se dá de forma subordinada, ou melhor, ele é considerado como "igual" desde que "tenha uma alma branca". Seria esse o caso de Maju? Desde que se adapte à cultura e aos padrões ocidentais, reduzindo-se a ser grato pelas oportunidades que o branco lhe dá. Desde que seja bem-sucedido financeiramente, em áreas profissionais específicas, às quais os brancos não almejem, ou se contentem com pequenos espaços em profissões de destaque e nas universidades.

A questão da indiferença contra o preconceito sofrido pelo próprio negro muitas vezes funciona como defesa, mas é resquício de uma integração ilusória deste na sociedade, ou melhor, de uma falsa democracia racial como vimos. A indiferença, pois, se esconde por traz da ideia de que o racismo só acontece em casos esporádicos e de que todo o brasileiro, independentemente da cor, tem as mesmas oportunidades em termos de educação, saúde, etc, bastando apenas aproveitá-las para garantirem uma vida bem-sucedida. Reduzindo o próprio sujeito, excluído socialmente, a culpado por sua condição social fragilizada.

Análise semiótica do discurso: textos sincréticos

Fig. 1 Charge 1



Fonte: Geledés (14 de julho 2015)

Apresentamos a seguir uma análise semiótica da estrutura narrativa do discurso, em que podemos observar o percurso de manipulação, entre destinador e destinatário, e o percurso de ação, entre sujeito e objeto de valor:

Fig. 2 Relações Actanciais subjacentes à enunciação



O destinador do discurso manifestado nesse texto, sociedade contemporânea, evidencia o preconceito velado de maneira bem-humorada, quando coloca as personagens da figura se posicionando de diferentes maneiras em contextos sociais diferentes. Existe por parte do Destinador, a intenção de fazer saber que o preconceito se dá de maneira enevoada em nossa sociedade, ou seja, o mesmo sujeito que critica o precon-

ceito de outrem é o que se manifesta preconceituosamente em contextos sociais e ou momentos diferentes.

A campanha de apoio a Maju que liderou o trend topics, do twitter, com certeza foi uma boa iniciativa, mas o destinador do discurso acima evidencia a falta de posicionamento crítico das pessoas que se solidarizaram com a campanha, reproduzindo o jargão replicado nas diferentes mídias: “Somos todos Maju”, sem sequer parar para refletir sobre o mesmo.

Quantas vezes nos colocamos no lugar daqueles que ofenderam Maju? Isso é evidenciado da segunda parte da charge quando o rapaz da cena três desconfia do jovem negro, advertindo a sua suposta esposa que tenha cuidado com a bolsa. Na cena quatro a senhora estranha o fato de que a médica que a atende seja negra, chegando a questioná-la a esse respeito.

Eis novamente a ideia da integração subordinada, segundo Sales Jr (2006), quando a suposta igualdade existe, desde que as pessoas negras se sujeitem a circular em espaços não requisitados pelas pessoas brancas. Cenas desse tipo são cotidianas, existem muitas “Majus” em nosso país. Ataques racistas ocorrem com frequência e não podem ser banalizados só porque o agredido não tem a visibilidade que Maju tem. Isso enfraquece a luta de muitos contra o preconceito, abrindo caminho para mais discriminação racial.

Fig. 3: Charge 2



Fonte: Vini Oliveira Charges (9 de fevereiro de 2016)

Fig. 4 Relações Actanciais subjacentes à enunciação



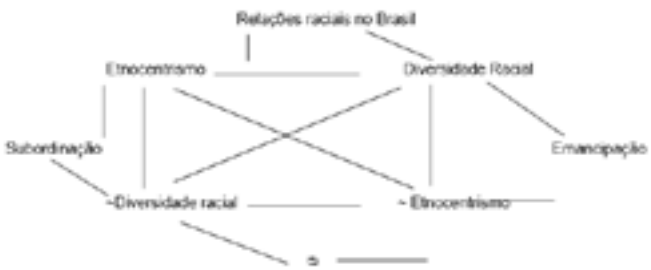
Existe por parte do Destinador, na charge acima, a intenção de fazer saber sobre a indiferença da cantora Ludmila em relação ao preconceito por ela sofrido no carnaval de 2016. A socialite Val Marchiori teceu comentários racistas a respeito do cabelo da funkeira Ludmilla, durante a transmissão do “Bastidores do Carnaval” da Rede TV. Disse, ao vivo, que o cabelo da cantora era similar a uma palha de aço. O comentário da socialite levantou discussões a respeito do racismo e se replicou na internet por meio de diferentes textos, dentre os quais a charge acima.

A indiferença da funkeira é evidenciada na charge pelas palavras ditas pela personagem no balão acima, ademais tal personagem assume uma posição de destaque na figura, estando em pé à frente da segunda personagem, com brilho nos cabelos evidenciado por efeito de uma espécie de estrela na figura, o que enaltece a beleza natural de seus cabelos cacheados e fortalece a questão da beleza negra.

Em contrapartida, a personagem de Val Marchiori está em posição subalterna, ao chão, xingando a funkeira, com uma espécie de gosma saindo da boca, além de uma expressão facial maldosa, o que nos leva a estabelecer certa relação de inveja desta para com a adversária.

Podemos analisar mais profundamente a figura 3, mas o faremos em conjunto com a figura 1, pois é sabido que estruturas mais profundas se sustentam em contrários e contraditórios. O quadrado lógico aristotélico serviu como modelo de análise, na metodologia semiótica, ampliando-se e constituindo o octógono semiótico, por meio do qual foi possível descrever, como veremos a seguir, as ideologias ou sistemas de valores, subjacentes nas duas figuras analisadas. Podemos verificar a axiologia, sistemas de valores das relações raciais no Brasil e as controvérsias discursivas em relação ao preconceito racial.

Fig. 5 Discurso das relações raciais no Brasil



Nos textos sincréticos das charges, Figuras 1 e 3, verificam-se os contrários, Etnocentrismo X Diversidade Racial, subjacentes aos textos. De um lado a ideologia etnocêntrica, com a ideia da uniformidade racial e do outro a ideologia que valoriza e reconhece a diversidade étnico-racial brasileira, ou seja, a formação miscigenada do nosso povo.

Temos então do lado esquerdo do octógono o etnocentrismo que se caracteriza pela subordinação de algumas raças em relação a outras. No caso das figuras analisadas percebemos de maneira direta na figura 1 e de maneira indireta na figura 3, a ideia de subordinação do negro em relação ao branco, por meio do padrão eurocêntrico de civilização. Tal padrão tenta incutir na sociedade brasileira as normas e valores ocidentais.

Logo, os valores e a cultura do povo negro são julgados inferiores, primitivos, sendo rejeitados por aqueles que se autodenominam “brancos”. Por outro lado, percebemos também no discurso, o desejo de emancipação do povo negro. Tal desejo se pauta em uma ideologia que visa diminuir as desigualdades socioeconômicas e raciais brasileiras, desconstruindo o mito da igualdade Racial. O reconhecimento da diversidade racial, pois, funciona como um estímulo para pensarmos diferente. Isso nos possibilitará viver melhor, afinal, cada qual é especial ao seu modo e todos somos diferentes uns dos outros, ainda que pertençamos ao mesmo grupo étnico-racial. São os processos histórico-culturais que caracterizam, ou fazem com que determinado povo tenha costumes e valores diferentes de outros. Vale lembrar que nenhuma pessoa nasce preconceituosa ou resistente às diferenças étnico-raciais, mas os discursos de diferenças de classes sociais, históricos, religiosos e relações de dominação é que for-

mam o sujeito.

Tanto nas figuras 1 e 3, nos textos das charges, como nas reportagens, evidencia-se que as relações raciais no Brasil são, ainda, presentes, embora sejamos reconhecidos no exterior pela nossa "capacidade" de viver pacificamente com as diferenças de nosso povo. Nos dias atuais, manifestaram-se outros discursos, após a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), do Estado de Direito, dos Direitos Humanos que também formam o sujeito contemporâneo. Tivemos avanços, mas como podemos evidenciar nesta pesquisa ainda há muito que se fazer para diminuir a distância social entre negros e brancos no Brasil, haja vista os casos recentes de discriminação racial sofridos pelas personalidades aqui retratadas, sem esquecermos claro de tantos outros negros anônimos que sofrem preconceito racial cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o preconceito racial brasileiro existe de maneira velada, embora muitos canais midiáticos se disponibilizem a contribuir na veiculação da educação não formal de combate ao preconceito racial. Isso se dá porque o preconceito racial no Brasil é histórico, estrutural e para tanto temos ainda muito presentes discursos cristalizados na formação de nosso povo, como a escravidão e relações de dominação.

A análise semiótica aqui feita permitiu iniciarmos uma discussão a respeito da questão do preconceito racial, pois este se manifesta a partir de discursos que o constituíram. Esta análise do discurso de textos veiculados na mídia pretende contribuir para o avanço das pesquisas sobre discursos e saberes compartilhados no contexto sociocultural brasileiro e inclusive a respeito do papel educativo da mídia. Afinal nos meios de comunicação são veiculados os discursos e mecanismos de manipulação e persuasão.

A análise do percurso gerativo do sentido, que se inicia a partir da enunciação do discurso, objeto de estudo de Greimas (2001), permitiu evidenciar a ideologias subjacentes nas reportagens e textos das charges, desde a superfície até a parte mais profunda dos mesmos, possibilitando-nos uma leitura menos ingênua destes. Ao percebermos os valores implícitos em um texto é possível refletirmos sobre nossas convicções e valores, para assim agirmos criticamente em relação à leitura de diferentes textos.

Após as análises feitas e diante da ideia de que vivemos em um mundo contemporâneo, em que se manifestam valores que discriminam e oprimem minorias, utilizando-se de diversos instrumentos de manipulação, cabe-nos refletir sobre a produtividade dessa perspectiva de análise.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

. Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

DEMOCRACIA RACIAL - A partir de Gilberto Freyre. Perspectiva Filos6fica - Volume VIII- n-

13 15 - Jan. - Jun./ 2001. Disponível em < https://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo10001.pdf> Acesso em 05 de abril de 2016.

DEMOCRACIA racial. Revista Pré--Univesp. Disponível em: http://pre.univesp.br/democracia- racial#.V1XW2GjF-mM> Acesso em: 20 de maio. 2015.

FERNANDES Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27- 38,jan./mar. 2006. . Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf > Acesso em 10 de março 2016.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semântica estrutural. Tradução de H. Osakape e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1973.

. Da Imperfeição. Hacker editores: São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. “Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.” Novos Estudos CEBRAP 54 (1999): 147-156. . Disponível em < http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudos.pdf > Acesso em 06 de maio de 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. São Paulo: Editora DP&A, 2006.

LAURENTINO de Sales Júnior, R., & Weber, S. O. Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça, 2006. Dissertação de Doutorado. Repositório UFPE. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/9747/arquivo9288_1.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y> Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

MAJU. Disponível em<http://www.geledes.org.br/tag/maju/> Acesso em 22 de maio de 2016.

MC Ludmila sofre ataque racista de socialite brasileira. Disponível em<https://vinioliveiracharges.wordpress.com/2016/02/09/mc-ludmilla-sofre-ataque-racista- de-socialite-brasileira/> Acesso em 22 de abril de 2016.

MELO, Celso Eduardo Santos. Racismo e violação aos direitos humanos pela internet: estudo da Lei nº 7.716/89. Dissertação de Mestrado Faculdade de Direito. Catálogo USP 2010. Disponível em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02082011-114422/pt- br.php> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

PAIS, Cidmar Teodoro. Considerações sobre a semiótica das culturas, uma ciência da interpretação: inserção cultural, transcodificações transculturais. Acta semiótica et Lingvistica. V. 14. N1, 2009.

PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens e construção do sentido: os universos discursivos literários e as paixões. In: MELO, Eliana Meneses; PRADOS, Rosália Maria Netto; GARCIA, Wilton. Linguagens, Tecnologias, Cultura. São Paulo: Editora Factash, 2008.

RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Conexões nas Redes Midiáticas. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. . Disponível em < http://200.144.189.42/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/1969/1785> Acesso em 26 de abril de 2015.

NOSSO racismo é um crime perfeito no Brasil. Revista Fórum. Disponível em < http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/> Acesso

em 10 de maio de 2016.

SALES JR, Ronaldo. “Democracia racial: o não-dito racista.” Tempo Social Revista de sociologia da USP V.18. N.2, 2006, p. 229-258. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2.pdf > Acesso em 22 de março de 2015.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRIEDER Inácio. Democracia Racial - A partir de Gilberto Freyre. Perspectiva Filos6fica - Volume VIII- n~ 15 - Jan. -Jun./ 200 1. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo10001.pdf. Acesso em 10 de março de 2015.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE

RESUMO

Na educação infantil, entendemos que é essencial “fazer com os alunos”, não por eles, mas com eles. As crianças até os seis anos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sensoriais e cognitivas, estão fazendo suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. É tarefa do professor auxiliar a criança a experimentar o mundo, a traduzi-lo de uma forma compreensível, oportunizando a elas a ampliação de conhecimentos e experiências, bem como disponibilizando e potencializando espaço-tempo para elas usarem a inventividade através de jogos e brincadeiras, para criarem e transformarem, com suas produções e desejos, suas experiências e existências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras, ou o lúdico, como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar o lúdico como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados.

Relacionar os jogos e brincadeiras com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor. O recurso na aprendizagem é, no entanto, a grande responsabilidade do profissional que trabalha com o lúdico, pois como modelo de ensino, o professor pode muitas vezes, motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro. Buscar novas idéias é em grande parte responsabilidade das escolas, encontrar no profissional de ensino um incentivador de seus alunos. Este trabalho bibliográfico refere-se a Educação Infantil, na idade de 0 a 5 anos . A Educação Infantil é a etapa em que a criança encontra-se na fase de conhecimentos e descobertas essenciais no processo de desenvolvimento, a área cognitiva, afetiva/social, linguística e psicomotora, são áreas importantíssimas que o lúdico contribui para o seu desenvolvimento.

Os estímulos que o lúdico proporciona como: senso ritmo, a audição, o despertar da sensibilidade, diferenciação de coisas e noções de ordenação no tempo e espaço, são necessários serem explorados desde cedo, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

A questão da dificuldade encontrada na realização de atividades aplicadas pelos professores em sala de aula observa-se que os recursos em alguns lugares poderiam ser melhorados para haver mais facilidade para se trabalhar, ser focada também a importância de aprimoramento da especialização ou melhores formações para se obter resultados mais apurados na atuação e no despertar mais interesses de participações dos alunos para as atividades, com inovações, observando que em algumas situações isso deve partir do próprio professor, tendo postura para renovar os ambientes nas criações de recursos e na busca de novidades.

Interessante que no ato de pedir para os professores participarem quando feita a pesquisa bibliográfica, se nota que existe um incentivo para eles melhorarem essa área de trabalho com o lúdico, pois tiveram respostas de reflexões à respeito da maneira de trabalho que poderiam passar a fazer o que ainda não fazem, então, teve-se o despertar e a reflexão de buscar conhecimentos para melhorar e se atualizarem a respeito, isso foi muito bom e esclarecedor.

1. QUESTÃO PROBLEMA

Cada dia há um novo pensamento, uma nova ideia, uma nova conquista, é importante sempre pesquisar e buscar o novo, pois sempre há o que aprender e nós morremos ainda sem aprender tudo na vida.

Com este artigo bibliográfico, demonstra-se que o ensino através do lúdico é Lei e, portanto, é um direito do aluno aprender alguns conceitos, vivenciar momentos de apreciação, realizar jogos, conhecer outras formas de lúdico que não estejam nos seus contextos. Sendo assim, afirma-se que a vivência desses momentos na escola contribuirá para a efetivação de um ensino integral na educação infantil que não visa apenas o aspecto cognitivo, mas também social, emocional, físico e estético.

A Educação Infantil sendo assim é uma fase de descobertas de conhecimento muito importante para o desenvolvimento das crianças, sendo o lúdico, um instrumento facilitador e formador do aprendizado, tendo muitas possibilidades de se desenvolver nas áreas cognitivas, psicomotora, linguística, afetiva e social.

Verifica-se que as possibilidades de trabalho com o lúdico na sala de aula são diversas. Por tanto, fica para o educador, a responsabilidade em propor e construir, juntamente com os seus alunos, as brincadeiras que devem ser trabalhadas, visando sempre um interesse pedagógico e metodológico, bem como adequá-las ao contexto a serem trabalhadas.

A aprendizagem do aluno é o objetivo perseguido pela escola, e é interessante, que esse processo seja permeado de alegria, satisfação e prazer, emoções que o lúdico faz aflorar de forma muito intensa. Portanto, compreendê-la como uma forma de representação da realidade é dar-se conta de sua potencialidade enquanto mobilizadora da atenção e da sensibilidade dos educandos e também de inscrever a ludicidade no projeto pedagógico da escola.

O lúdico facilita o aprendizado escolar, auxiliando no ensino-aprendizagem das mais diversas disciplinas, não sendo uma atividade inata e sim construída e integrada com as diversas áreas do conhecimento, despertando nos alunos a imaginação, a compreensão, o respeito, enfim, uma melhor convivência social.

2. CONCEITUAÇÃO METODOLÓGICA

Apontar a maneira que os jogos e brincadeiras podem ser trabalhados nas salas de aula da educação infantil e entender o significado do lúdico enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Com esta pesquisa bibliográfica, verifica-se que o lúdico deve ser trabalhada com brincadeiras e jogos, aqui compreendidas como atividade de brincadeiras liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

Destacando que é preciso debater a formação do professor em relação ao uso do lúdico na educação infantil e o caminho deve ser uma formação no período da graduação talvez seja importante, porém sem compartimentar essa formação.

É com base no dia a dia com as brincadeiras na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com o lúdico, que nascerá uma prática pedagógica que contemple o lúdico como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

O lúdico aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagogica. O ensino de jogos e brincadeiras aqui discutido não é o de dominar instrumentos ou almejando uma carreira profissional como brincadeiras. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessa brincadeiras, mas o ato do professor brincar, jogar e trabalhar o lúdico, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando o lúdico a elementos pertinentes do curriculo da educação infantil.

Assim, essa pesquisa bibliográfica pode contribuir para que seja repensado o papel das brincadeiras na educação infantil, não só criticando os professores, mas revendo sua formação, os recursos que eles tem a sua disposição, e tentando ressignificar o lúdico na educação infantil, mostrando que é possivel uma prática consistente com os jogos e brincadeiras na educação infantil. Acredito ser importante que as professoras tenham essa consciência, mas ainda são necessárias politicas que envolvam a formação dos professores para atuação com o lúdico e melhores recursos para seu trabalho em sala.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos Gerais

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como vem sendo desenvolvido o trabalho com o lúdico na Educação Infantil. Buscando, também, analisar as contribuições que a os jogos e brincadeiras trazem para aprendizagem, destacando o papel do lúdico dentro do desenvolvimento educacional e identificando o entendimento das professoras, sujeitos da pesquisa, sobre o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

3.2 Objetivos Específicos

Estes objetivos, como se pode verifi-

car:

- Mostrar a importância dos jogos e brincadeiras como atividades escolares e sua aplicabilidade na educação infantil;
- Reforçou conceitos e diretrizes relacionadas à educação lúdica;
- Nos fazer refletir tanto sobre a urgência e necessidade de uma formação inicial que contemple um melhor preparo com relação ao trabalho com o lúdico na escola.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O lúdico é parte integrante na vida das pessoas, está presente em praticamente todos os lugares, representando uma forma de expressar ideias e sentimentos, além de beneficiar efeitos positivos sobre o corpo e a mente. Assim os jogos e brincadeiras são uma linguagem universal que aproxima diferentes culturas e regiões, dessa maneira, o lúdico é a arte de entendermos o mundo e a cultura de cada sujeito.

Dentro da escola, o papel do lúdico é fundamental para o processo de aprendizagem das crianças, pois além do processo de compreensão da diversidade cultural e social os jogos e brincadeiras também desempenham, pela sua plasticidade, vários papeis pedagógicos: desde auxiliar na interação até ser ela mesmo o conteúdo para potencializar a criatividade e o desenvolvimento da criança. Nessa perceptiva, esse trabalho bibliográfico objetivou apresentar qual a importância dos jogos e brincadeiras no contexto escolar da educação infantil, como ela vem sendo trabalhada na sala de aula e quais os benefícios que ela desenvolve nas crianças, especificamente na educação infantil.

Podemos dizer que o lúdico é mais que uma ferramenta, ela consiste numa dimensão singular pedagógica funções diversas pela sua plasticidade e alcance no processo de ensino e aprendizagem. E que na educação infantil

– e no conjunto escolar, de forma geral – extrapola a própria concepção de arte pelos papeis pedagógicos que imprimir a partir dela. Desde que o professor reconheça os benefícios que a ela traz para suas aulas, levando sempre em consideração que a criança é um ser significativo, participativo e ativo na construção desse conhecimento. Assim sendo, foi possível destacar o leque de contribuições que o lúdico trás para a formação integral e intelectual das crianças.

Com os estudos realizados através de pesquisas bibliográficas, podemos dizer que o lúdico é uma arte, um tipo de linguagem que se faz presente no nosso dia a dia, desde tempos remotos e a mesma faz com que a criança entre em contato com o mundo que a cerca, aflorando seus sentimentos e auxiliando no desenvolvimento cognitivo.

Por meio da ludicidade, a criança se desenvolve ludicamente, favorecendo naturalmente o desenvolvimento integral que vai desde a coordenação motora, passando pela percepção visual, auditiva, atenção, concentração, lateralidade, socialização, incluindo a linguagem oral. O trabalho com o lúdico auxiliará para o desenvolvimento da fala quando o professor jogar com a criança, usando até música por exemplo, a criança proporcionando situações para ela se expressar, deixar que ela fale, cante, brinque, imite, onde formulará suas hipóteses e elaborará seus conceitos. Não se esquecendo jamais que o lúdico não é um produto pronto e acabado, mas uma linguagem a se construir sendo considerada uma fonte didática para auxiliar

o profissional no seu trabalho na Educação Infantil.

Com as pesquisas bibliográficas e leituras dos autores realizadas obteve-se a informação de que a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil é muito importante para a criança, ela é um instrumento de trabalho que auxiliar o professor. Com a pesquisa, aprontou-se que a formação do professor da educação infantil não fornece suporte para o trabalho através da ludicidade, porém os educadores infantis têm sido criativos diversificando suas aulas e planejando a fim de sistematizar o trabalho, com o intuito de apresentar resultados significativos, sempre de maneira lúdica e prazerosa. Ao partirmos desses pressupostos, a ludicidade por se fazer presente no dia a dia e chamar tanto a atenção das crianças, apresenta-se como um excelente instrumento de trabalho auxiliador para o desenvolvimento integral da criança, onde ela irá desenvolver a linguagem oral de forma natural e prazerosa, demonstrando seus sentimentos e emoções.

A presente pesquisa busca compreender os benefícios que o ensino através de jogos e brincadeiras pode proporcionar às crianças da educação infantil bem como verificar a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, suas contribuições no ensino-aprendizagem e os equívocos que ainda existem em relação ao trabalho que os professores realizam.

A realização dessa pesquisa contribui para perceber o quanto ainda existem alguns equívocos em relação ao trabalho educativo que precisa ser realizado com as crianças em relação ao desenvolvimento do seu ser lúdico.

Ter o prazer de sentir, perceber e fazer lúdico, ainda é um longo caminho a ser percorrido, não apenas pela criança, mas também, pelo professor, que ainda não se despertou para a grande importância.

É preciso buscar inovar, inserir e se permitir relacionar com as crianças, fazendo e interpretando o lúdico em seus vários e preciosos momentos, sem hora e sem lugar determinado, com e sem definição, com ou sem entonação, com ou sem instrumento, para quê? Para que possamos começar pelo que já possuímos, o nosso próprio corpo, a nossa própria voz e, assim, o desenvolvimento do nosso ser.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a relevância da utilização de métodos diferenciados, a elaboração deste trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica a respeito dos jogos e brincadeiras na educação infantil, onde foram analisadas as ideias dos principais autores que versão sobre a temática.

A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como um processo que envolve etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca de fontes; leitura do material; fechamento. Organização lógica do assunto e redação do texto (GIL, 2008).

E para aprofundamento temático e verificar na realidade escolar a contribuição das atividades lúdicas na Educação Infantil adotasse o estudo de observação por meio do desenvolvimento de estudos de autores especializados.

Foram utilizado roteiro de observação e estudos artísticos, para levantamento de

dados. Para análise e organização dos dados é utilizada a técnica descritiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Cazaux. Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, Virgínia Régia Carneiro. Creche: atividades desenvolvidas com a criança. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

AFETO ALIADO À EDUCAÇÃO

AUGUSTA APARECIDA EZIQUEL TURCHIAI

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância que as relações afetivas têm dentro do processo de aprendizagem de uma criança até o fim do ambiente escolar. E também o quão importante é para um professor saber disso e utilizar da melhor forma ao exercer sua profissão, a fim de disseminar o amor às crianças.

O presente trabalho irá propor uma discussão saudável a respeito do quanto o carinho recebido por uma criança, seja em ambiente escolar ou familiar, pode mudar a vida e até mesmo melhorar seu desenvolvimento intelectual, espiritual e social. Para isso iremos passar sobre práticas pedagógicas, relação entre aluno e professor e também sobre a relação do aluno com sua família e o quanto ela considera a escola um instrumento importante.

Muitas famílias creem que a escola é o lugar onde seu filho deve aprender absolutamente tudo, inclusive a ser educado, e isso não deve ser levado em consideração quando pensamos na escola como um instrumento de formação de um cidadão. Quando se trata de educação, caráter e respeito, a escola age como um complemento dos valores familiares.

A partir desse ponto podemos pensar que quanto mais valores positivos uma criança aprender dentro de casa, melhor ela irá se portar na vida em grupo, por isso as escolas devem agir em paralelo a isso e estarem sempre cientes de que as crianças, que são o futuro de tudo, devem sempre receber muito afeto junto do desenvolvimento de atividades.

PALAVRAS-CHAVES: Escola; Família. Desenvolvimento Intelectual; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Em busca de uma aprendizagem mais ampla, os professores devem sempre levar em conta elementos e fatores externos que podem auxiliar e colaborar com uma criança no momento da absorção de conhecimento e desenvolvimento de atividades. O afeto que as crianças recebem, tanto em casa como dentro de ambiente escolar, influenciam, e muito, no desenvolvimento do aluno, e a escola que entende isso, tem tudo para ser muito respeitada por pais e alunos.

As escolas devem sempre fazer questão de mostrar aos alunos que cada um que entra na sala de aula tem uma importância muito grande para a instituição e para o professor, que, naquele momento, é a figura que a criança deve admirar e querer se espelhar. Se sentir importante é o primeiro passo para que a criança valorize cada vez mais o ambiente escolar e se esforce para retribuí-lo.

Família e escola são muito complementares dentro da educação de uma criança. Ambas têm o papel de inserir na sociedade um cidadão preparado para convívio com outras pessoas e preparar o melhor futuro para ela, o que, automaticamente, contribui para melhores nações.

Infelizmente, muitos são os casos de crianças que não recebem a quantia de afeto suficiente nem dentro de suas próprias casas, e sabemos no que isso pode acarretar quando pensamos a longo prazo. Crianças que sofrem por falta de atenção, carinho e até mesmo com agressões e bullying, se tornam adultos muitas vezes frustrados e revoltados. A escola tem o papel de analisar e, dentro do possível, tornar menor o reflexo do ambiente hostil que vivem essas pessoas, fazendo com que o prazer de estar ali dentro do ambiente de aprendizado se torne muito maior do que o desprazer do convívio com o desprezo. O professor, na posição de alguém que se torna referência para uma criança, deve cumprir o papel de quem pode, de forma sutil, analisar esses casos, tentar revertê-los e encaminhar a alguma autoridade maior que irá tratar do assunto com maior respaldo e competência. Por este e alguns outros fatores já citados, e que ainda serão ao longo dos textos, é plausível considerar a escola como um ambiente de salvação para uma criança ou jovem que pode estar perdido.

A transmissão de afeto aos alunos deve ser algo primordial na formação de um pedagogo.

É requisito básico na escolha de qualquer que seja a profissão futura de uma pessoa, o amor a ela empenhado. Nenhum bom profissional se constitui sem amor ao que faz. Quando falamos em profissões que lidam diretamente com o público, esse prazer pela escolha deve se intensificar, pois qualquer atitude negativa nossa pode refletir de forma grandiosa na vida de alguém. É assim com médicos, enfermeiros, e professores também. Pedagogos devem entender que também cumprem um papel importantíssimo na sociedade, que é cuidar das pessoas que cuidarão do futuro. Por isso, o dom de ensinar e cuidar deve ser lapidado, para poder, assim, lapidar.

É uma arte também, não é uma profissão para qualquer um assumir, exige dedicação, aprimoramento de habilidades, melhorias nos próprios saberes.

“Educar a mente sem educar o coração não é educação.” é uma frase de Aristóteles e exemplifica muito o pensamento proposto por esse artigo. Antes de analisar a frase

em si, podemos analisar o contexto. Quando feita essa citação a humanidade jamais imaginou uma sociedade igual a que vivemos hoje, com avanços tecnológicos surreais, avanços intelectuais de geração em geração e etc. mas uma coisa é notável, mesmo com todas essas mudanças, a educação continua sendo o pilar para o avanço de todas esses exemplos citados e que para alcançarmos anseios do futuro, temos de pensar nos que dele irão cuidar. Mas voltando a frase, o que impressiona é que educar sempre esteve atrelado ao amor pelo ato. Essa importância sempre foi destacada e nunca deve ser esquecida.

1. AMOR DENTRO DA EDUCAÇÃO

Para vivermos em sociedade de uma forma satisfatória a todos, onde todos direitos e deveres são cumpridos, dependemos muito da educação. A pedagogia surge como a ciência do ensino, se tornando peça fundamental para o desenvolvimento social de nações. O pedagogo se compromete ao dever de transmitir conhecimentos ao educando, analisando sempre a melhor forma de fazê-lo, e deve levar em conta as características do perfil dos educandos, ou seja, não deve descartar fatores sociais, psicológicos e histórico do estudante, tudo conta para que os ensinamentos sejam assimilados.

Para exercer a profissão de educador, não basta apenas aceitar o dever de ensinar e gostar da área, é mais do que isso. O pedagogo tem o dever de compreender cada indivíduo e aceitar a responsabilidade que tem sobre ele. Tem de exercer tudo com muito carinho e respeito as diversas formas de pessoas e histórias que irão encontrar pelo trajeto educativo. Em entrevista a revista Nova Escola – Edição 300 de março de 2017, o Filósofo, educador, escritor (atuante em outras diversas áreas do saber) Mário Sergio Cortella, discorre sobre a responsabilidade que uma pessoa assume ao assumir a sala de aula, e diz sobre não ser suficiente apenas ter apreço pela área:

Boa parte de nós tem como sua força interna uma amorosidade por ensinar, que também precisa ser interrogada. Na primeira aula de Pedagogia, eu perguntava aos alunos por que eles estavam fazendo o curso. Quase sempre a resposta era: “Eu gosto de criança”. É um motivo bom, mas não suficiente. Na sequência, eu insistia: “De qual criança você gosta? Da sua sobrinha, que toma banho todo dia, que não tem remela no olho, que o nariz não escorre, que não tem deficiência visual, que os pais são alfabetizados?”. Vou te contar uma coisa: a chance de você encontrar essa criança não é tão grande. A probabilidade de você encontrar uma criança que não tem nenhum tipo de estímulo para a aprendizagem é maior. Você vai ter de se preparar para trabalhar com todos os tipos de criança.

Portanto, de acordo com as palavras de Cortella, cada criança possui sua particularidade, ou seja, algo que difere e pode gerar incômodo aos que não estão de fato dispostos a encará-los.

O amor e respeito a profissão e ao exercício foram lembrados na instauração da Lei nº 3.934, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela fica garantido o acesso de todas as crianças, não importa a classe, raça, e nem de onde vem. O acesso pleno e igualitário, ministrado com todo empenho e dedicação por professores. Garantindo assim que todos recebam conhe-

cimento e, fica por conta do professor e das instituições, a entrega do afeto.

A educação é uma atividade de troca, de entrega, cumplicidade, amor, respeito, entre outros. Em tempos atuais, onde o desrespeito muitas vezes toma conta, temos de tomar cuidado com as crianças, que são seres humanos mais sensíveis e sofrem com críticas, falta de atenção, problemas de estima que envolvem bullying e muitas vezes o caminho do afeto, que foge à teoria pedagógica, por menor que seja, pode resgatar uma criança.

2. PROFESSOR E ALUNO

Crianças tendem a possuir ídolos em suas vidas, pessoas em quem se espelham e gostariam de ser iguais. Muitas vezes essas figuras são seus pais, irmãos, tios e parentes mais próximos, em outros casos, se espelham em personagens dos quais se identificam e nem sempre bons valores são absorvidos. Nesse espaço de referência o professor é um ótimo candidato a ídolo de uma criança, nele pode ser encontrado todo afeto necessário para contribuição na autoestima do aluno, todo respeito ao próximo, todo saber necessário para evolução do conhecimento, dentre outras características positivas. Por isso, tão importante o entendimento de todos pedagogos de seu papel. Crianças mudam de professor de tempos em tempos, cada mudança é a oportunidade de um novo professor na vida de um novo aluno.

Atualmente é muito difícil competir a atenção de uma criança com peças tecnológicas, elas facilmente trocam um diálogo por um jogo, um vídeo, ou algo que não irá agregar conhecimento. Ao sair de casa para ir à escola, as crianças não podem ter o pensamento de martírio, de tristeza ou de que estão a um lugar chato. A relação entre professor e aluno deve ser pautada na cumplicidade, que fará o aluno não ver a hora passar dentro da escola e queira estar lá no outro dia. Fará com que as palavras do professor sejam absorvidas e assimiladas, esse é um processo de sucesso na educação.

A sensibilidade de um professor no contato com o aluno é primordial, capaz de fazer conhecer e identificar características através de gestos. Compreensão de pensamentos, medos, angústias e até mesmo distúrbios que muitas vezes os próprios pais desconhecem. Tudo isso se torna favorável no respaldo e retorno crítico que é dado a um professor e a instituição a qual o aluno é vinculado. Essa proximidade muitas vezes pode fazer com que o relacionamento entre professor e aluno exceda a sala de aula se desenvolva para além disso, se tornando algo pessoal.

No entanto, ao falarmos de um relacionamento pessoal entre docente e aluno, devemos tomar cuidado com intimidade, que pode enfraquecer o respeito, ainda mais se tratando de crianças. O intuito da proximidade é a transformação do ambiente no mais leve possível. Ainda na entrevista a Nova Escola, o Cortella diz o seguinte sobre o assunto:

A autoridade docente é decisiva. Autoritarismo não, mas autoridade, a responsabilidade de conduzir um processo pedagógico. Um dos elementos para isso é a alegria, o afeto. Mas a amizade não pode ser sinal de intimidade. Minha carreira é toda no Ensino Superior - portanto, com pessoas adultas. Às sextas-feiras, a gente saía para conversar, às vezes tomar um suco ou uma cerveja. Nunca passou disso. A intimidade devassada

demole a autoridade. Isso não significa que a aula precisa ser sisuda e distante. Concordo. Seriedade não é sinônimo de tristeza e o contrário de seriedade não é alegria. É descompromisso. Numa atividade compromissada, o afeto faz parte e confere animação.

Com tudo isso, é muito importante que o professor saiba seu papel para com o aluno e esteja muito inteirado nos assuntos sociais para que exerça sua profissão.

3. FAMÍLIA, ALUNO E PROFESSOR

A família continua, e sempre será, o lugar onde a criança irá aprender sobre valores, princípios, postura e muitos outros ensinamentos que são disseminados na escola. O professor deve sempre ter noção da importância do quanto a família pode representar dentro do processo educativo e utilizar disso como aliado na formação do cidadão

A educação por completo de uma criança, ao contrário do que muitos pensam, acontece dentro de casa, diariamente, a partir do relacionamento familiar, com os pais. A escola tem o papel de ensinar, propagar o saber, incentivar o convívio entre pessoas. A criança deve vir com princípios familiares, e cabe aos pais, manter sempre um contato direto com a escola, acompanhando seu filho, dessa forma, ele se sente amparado e atendido de todos os lados, incentivado.

O contexto social no qual vive uma criança é também um fator relevante no processo de aprendizagem. Somos um país muito diverso em classes econômicas e a comunidade em que a criança é criada influencia sempre em seu desempenho escolar. Amigos, pessoas ao redor passam exemplo de como é o mundo e cabe a união entre família e escola filtrar e organizar essas informações para que elas cheguem às crianças de uma forma que não influencie negativamente dentro de sua cabeça.

É muito necessária a compreensão de que a família é o ambiente de maior influência na vida de uma criança. Escola é um complemento disso, trabalham em conjunto, afinal, em período letivo, esses são os dois únicos ambientes que uma criança habita durante muitos anos de sua vida. Portanto, é de extrema importância o entendimento da relevância que esses ambientes possuem para a criança. Qualquer mau exemplo pode ser levado para frente e replicado.

4. CRIANÇAS A RESPEITO DA ESCOLA

Como já citado em outro trecho desse artigo, obter atenção e foco de uma criança é uma tarefa complicadíssima, requer que se estabeleça uma disputa com conteúdos chamativos, atrativos, que falam a língua que ela quer ouvir, no entanto, muitas vezes vazios. Vivemos em uma era tecnológica, onde crianças já nascem conectadas, com cérebros multitarefas, capazes de entender muito mais rápido as novidades do que as gerações passadas. Isso faz com que os mais velhos tenham a sensação de que estão sendo deixados para trás e muitas vezes abram mão de educar os filhos por conta própria e confiam em conteúdos disseminados online.

Segundo uma pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box, 30% das crianças de 4 a 6 anos de idade possuem um celular smartphone, capaz de ter acesso ao mundo na palma da mão delas, o que sem acompanhamento se torna muito perigoso. E um outro dado impressionante é que 83% das

crianças de 0 a 12 anos, no Brasil, possuem celular smartphone.

Um dado curioso da pesquisa é que 45% por cento dos pais acreditam que amigos dos filhos que possuem celular os influenciam a querer ter também. Ou seja, a partir podemos perceber o quanto crianças são influenciáveis.

Infelizmente é muito comum ouvir de crianças o quanto acham chatas as idas a escola, o quanto é tedioso e isso deve ser mudado. Escola é um ambiente onde a criança deve se sentir bem, acolhida, respeitada, que sinta alegria ao estar lá e respeito ao ambiente. Cabe aos professores transformar esse ambiente e trazer as crianças para perto, influenciá-las positivamente a fim de mudar esse conceito, o que trará reflexos futuros positivos.

CONCLUSÃO

A partir de todos argumentos, explicações e dados apresentados neste artigo, conclui-se que é muito importante que todos envolvidos na educação de uma criança entendam o quanto o afeto, atenção, carinho podem mudar no entendimento e desenvolvimento de um cidadão que tenha atitudes positivas para consigo mesmo e com os que os cercam.

Entendemos também que o profissional de educação deve ser alguém que não só goste de criança e tenha apreço por ensinar, mas também alguém que acompanhe todo o processo evolutivo da sociedade como um todo e saiba como refletir e filtrar isso para alguém que está iniciando a vida. Tem de ser alguém com percepção e sensibilidade o suficiente para identificar e amparar uma criança que precisa de uma ajuda externa, que os pais não identificam ou muitas vezes não priorizam identificar. Portanto, o pedagogo é muito mais do que só um cientista do saber. É uma peça chave no desenvolvimento de uma sociedade.

Portanto, a sintonia entre escola, família, comunidade e criança deve existir para que o aprendizado seja cada vez mais puro e coerente.

REFERÊNCIAS

https://novaescola.org.br/conteudo/8750/o-mestre-e-os-mestres

https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/

https://www.mobiletime.com.br/noticias/22/10/2019/aumenta-a-proporcao-de-criancas-de-4-a-6-anos-com-smartphone-proprio-no-brasil/

A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI

RESUMO

Este trabalho buscou na literatura identificar qual a importância da contação de histórias na Educação Infantil, e na formação das crianças, sabendo que tão prazeroso, quanto essencial é a contribuição cultural para o desenvolvimento da criança que tem contato com as histórias infantis ainda quando pequenas, pois quando damos ênfase a todo o processo de contação de histórias , desde a escolha do livro, até o ambiente pro-

pício; levando em consideração a faixa etária da criança e relatando a importância do contato com os livros. Mostrando como as histórias encantam as crianças e ao mesmo tempo as ajudam a entender melhor o mundo a sua volta e a resolver os seus problemas, contribuindo para a formação de sua personalidade, e para seu desenvolvimento cognitivo, sem contar que provavelmente a criança que ouve historinhas se tornará um exímio leitor e possivelmente será um adulto bem resolvido, consciente, formador de opiniões, ou até mesmo dotado de dons artísticos, pois sabe-se que um bom leitor tem uma boa e fascinante imaginação, além de promover sua capacidade de discernimento, suas habilidades, com certeza a criança que ouve histórias é muito mais feliz e está preparada para seus futuros desafios na vida adulta. Uma boa história leva a criança para um universo paralelo, e lá a criança se descobre, inventa, reconta, vive o personagem e volta mais criança e mais realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Contação de Histórias; Formação das Crianças; Educação Infantil.

1 **INTRODUÇÃO**

Quando analisamos o comportamento de uma criança brincando, percebemos que elas adoram brincar de faz de conta, usando sua imaginação, por isso é de suma importância alimentarmos essas práticas tão inocente, que flui naturalmente de dentro de um ser tão pequeno e tão cheio de imaginação. E tão importante quanto brincar, é ouvir histórias, pois as crianças precisam tecer seus conhecimentos através do lúdico.

As histórias infantis escolhidas dentro de um tema, de acordo com a faixa etária e o interesse do grupo, as histórias se destacam pelo seu aspecto lúdico e a essência do trabalho. A diversão é uma característica forte, permeia todas as ações. Divertindo, a contação de histórias desperta o interesse pela leitura e estimula a imaginação através da construção de imagens interiores. A maneira de contar uma história varia de acordo com o perfil de quem a escuta. O grupo deve se adequar aos espectadores, variando a forma das apresentações. A professora de Educação Infantil deve contar histórias diariamente. Estas podem ser conhecidas ou novas, dependendo do interesse da turma, sendo que o número de repetições é ilimitado. A professora poderá contar a história dentro da sala, no pátio, com as crianças sentadas nos degraus de uma escada, no jardim etc. Quanto à arrumação, as crianças deverão ficar de frente para a professora de modo que todas vejam perfeitamente o livro, a professora dramatizando a história ou o material que está sendo usado.

Motivação - A criança não deve perceber que a professora deseja contar uma determinada história. Cabe a esta, pondo em jogo toda a sua habilidade, levar o interesse do grupo a um ponto tal que a história venha a ser solicitada por ele. Apresentação da História - A professora precisa conhecer bem o texto da história porque ela não deve ler, mas sim, contar; e contar com linguagem simples, ao alcance do grupo que a ouve. A história deve ser contada com o auxílio do material (livro, desenhos no quadro negro, fantoches, gravuras, figuras dos personagens recortadas em cartolina, teatros de sombra e de vara etc.) porque a criança precisa de algo concreto para poder seguir a sequência do que lhe está sendo contado. Durante a história a professora pode, de vez em quando, so-

licitar a cooperação da criança - Este artifício poderá também ser usado quando a professora perceber que houve um momentâneo desinteresse das crianças.

Comentário - Embora a história, para a criança, seja sempre apenas recreativa, a professora não deve deixar escapar esta esplêndida oportunidade de aumentar os conhecimentos do grupo por meio de comentários sobre ela. Para isso, a professora, ao escolher a história, deve prever o que de interessante e útil poderá conversar com as crianças. Quando contamos histórias infantis para as crianças, percebemos um grande envolvimento delas nas histórias, despertando nelas muito interesse pelas figuras e pelos conteúdos escritos no livro. Por isso é importante, que sempre após contarmos as histórias, deixá-las folhear o livro, para que as crianças se familiarizem com os livros, e recontem as histórias. As vivências com a literatura infantil envolvem diversos temas (afeto, medo, autonomia, ajuda mútua) e representam contribuição para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo das crianças. Ao contarmos histórias infantis para os nossos alunos, estamos entrando no mundo deles, isso na educação infantil é fundamental, fazendo com que eles se interessem por determinado assunto, trabalhando com o lúdico e fantasia, com o compromisso de educar para o mundo, fazendo com que essas crianças vivenciem cada história, cada conto de fadas, isso é enriquecer o mundo delas, esse é o papel do professor mediador de conhecimentos.

2- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com as Artes na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas.

A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

A crença de que existem crianças que têm mais facilidade do que outras para a aprendizagem em Artes exprime apenas um dos lados de uma grande e controvertida discussão. Neste documento defende-se a ideia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar. A educação em Artes não visa a formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

3.A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A contação de histórias é de suma importância para a formação das crianças, além de encantá-las, amplia o seu mundo e suscita a sua imaginação. A prática de contar histórias contribui para o desenvolvimento da função simbólica, onde a criança se coloca no lugar do objeto imaginado. Pode-se compreender assim que a criança necessita da magia e do lúdico para compreender o mundo que a cerca e ouvir histórias se torna um meio para ela entender o que se passa a sua volta, permitindo então, a construção do real. As histórias despertam a imaginação, trabalham a concentração, ensinam princípios, a distinção entre o bem e o mal e muitas situações subjetivas que poderão estar implícitas em situações futuras. A contação de histórias na Educação Infantil pode modificar a estrutura social do futuro e formar cidadãos com consciência social e moral capazes de melhorar o mundo conturbado e violento em que estamos inseridos. Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil “que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga”, diz Edmir Perrotti, professor de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) e consultor do MEC. “As crianças colocadas em condições favoráveis de leitura, adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca” (MARICATO, 2005).

3.1 Afinal, o que é mesmo essa Literatura?

A pergunta aparentemente singela traz uma dúvida bastante antiga de filósofos, estetas, críticos e historiadores. É por essa razão que qualquer tentativa de a responder, de forma genérica, poderia nos fazer cair em erro, pois quando se fala em Literatura, ainda não há um consenso, portanto, mesmo os estudiosos preferem dizer somente sobre o seu conceito, evitando, assim, a armadilha de sua possível definição. Vejamos:

Desde a Antiguidade Clássica, já se perguntavam: o que é literatura? Esse vocábulo é originário do termo, em latim, littera que significa: “arte de escrever” e era utilizado para designar o ensino das primeiras letras. Ao escrever a Poética, Aristóteles diz: “a arte literária é mimese da realidade”. Posteriormente, este conceito foi revisto por Alfonso Reyes que defende mimese ser uma “imi-

tação de presença subjetiva, correspondente à coerência ou semelhança entre a casa que o arquiteto constrói e a que vislumbra em sua mente". Desta forma, mimese não seria uma cópia, mas recriação em que o poeta (re-) cria, com seus próprios meios

– a sua linguagem – um mundo à imagem e semelhança do mundo real, porém que só existe na experiência verbal.

É importante lembrar que o conceito aristotélico se refere apenas à poesia, uma vez que a prosa literária como conhecemos, hoje, (conto, romance, novela e crônica) ainda não era cultivada.

A partir do século XX, se irradiou a importância da ficção como característica da Literatura por meio dos estudos de I. A. Richards, R. Ingarden, Günther Müller,

W. Kayser, R. Wellek e Manfred Kridl. As origens desse conceito de Literatura como ficção remontam a Lessing e Goethe. Por isso, podemos dizer que Literatura é ficção se entendermos esses conteúdos como compostos das "imagens" deformadas e transfundidas do mundo real. Desta maneira, se admite a equivalência entre imaginação e ficção.

A arte literária se define, portanto, como expressão dos conteúdos da imaginação, conforme um duplo movimento de representação em que essas imagens ora seriam representações objetivas, ora representações sensíveis da realidade expressas, muitas vezes, por meio de metáforas.

3.2 O ato de ler e as dimensões da leitura

Nós sabemos que a leitura não se limita a uma simples decodificação de códigos e linguagens, ela vai além, pois o leitor precisa interagir com o que lê, atribuindo sentido às coisas. Dessa maneira, a leitura é um ato abrangente que articula as várias dimensões do ser humano: imaginativa, sensorial, afetiva, intuitiva, inteligível, cultural, lógica etc. Essas dimensões articuladas com o desenvolvimento cognitivo do pensamento, a partir do ato de ler, faz descortinar um novo horizonte na vida do indivíduo que, através do texto, se transforma em leitor(a) e amplia sua compreensão de mundo. Assim, a leitura promove também o desenvolvimento intelectual, podendo ressignificar a vida pessoal do sujeito, possibilitando a abertura de novos caminhos e perspectivas, resultado das dimensões proporcionadas pelo verdadeiro papel da leitura e dos profissionais nela inseridos.

Para Magda Soares, "o ato de ler tem sido ao longo da história uma prerrogativa das camadas dominadoras; sua assimilação pela camada de base popular denota a vitória de um elemento indispensável não somente à preparação cultural, como ainda à modificação de suas categorias sociais". (2004, p.48) E isso ocorre porque, historicamente, os livros são usados como ferramentas contra a alienação cultural, política e social. Outrora, também já foram queimados, em razão do caráter insubmisso de seus conteúdos para as estruturas ditatoriais vigentes que, um dia, já consideraram obras como, por exemplo, Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado, subversiva.

Percebemos, com isso, que a prática da leitura sofre modificações de acordo com as transformações da sociedade. A humanidade cresce, expande seus horizontes e os livros impulsionam esse avanço a depender da sua proposta educativa.

Conforme Paviani, "ler é uma com-

petência óbvia e necessária para qualquer profissional, e a arte de ler demanda reflexão e uma certa dose de solidão, a fim de percorrer os segredos de um texto, que é capaz de oferecer o prazer de descobrir o ser das coisas ou as artimanhas da razão". (2003, p. 113) Ele acrescenta ainda que os leitores de literatura são aqueles que sabem buscar a plenitude dos saberes, o conhecimento que ultrapassa as definições e as classificações da ciência e os minguados dados de uma informação objetiva. De fato, quem lê cria a possibilidade de efetivar o ato de conhecer e, portanto, além de aprender, adquire consciência de que está aprendendo. Em outras palavras, para Paviani, a pessoa que adquiriu a competência da leitura tende a se tornar autônoma em seu pensamento e, assim, não depende das opiniões dos outros para formular suas próprias ideias.

A mediação da leitura literária se refere a diferentes práticas de aproximação entre leitores e textos literários. Nas últimas décadas, ações e políticas públicas têm buscado garantir a constituição de acervos literários em bibliotecas, escolas e demais espaços públicos, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ou, ainda, do exitoso Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). No entanto, diferentes estudiosos têm apontado que a constituição de acervos bibliográficos não basta para a efetiva formação de leitores. Quando dedicamos atenção aos contextos escolares, por exemplo, verificamos que, muitas vezes, como observa Magda Soares, desenvolve- -se uma "escolarização inadequada" da literatura, quando a mediação não é feita com propriedade. Com essa inadequação, a escola acaba por distorcer a literatura e distanciar os alunos das práticas de leitura literária. Observamos isso quando professores utilizam o texto literário apenas para o ensino da gramática normativa ou em contextos transdisciplinares, de forma isolada. Por exemplo, utilizar o Iracema, de José de Alencar, nas aulas de Geografia e História para tratar, somente, da paisagem e/ou da sociedade cearenses.

Não quero, com isso, dizer que estas práticas escolares devem ser evitadas, pelo contrário, devem e merecem ser desenvolvidas, mas não de formas isoladas sem envolver experiências que contribuam para o encontro entre os leitores e a arte literária. Esse encontro se dá com a linguagem, as nuances da narrativa e com o estilo do autor.

E se pensarmos o papel dos professores nesse processo como nossos primeiros mediadores de leitura, percebemos a importância dessa ação desempenhada por cada um deles na construção de uma sociedade menos alienada e passiva diante de seus opressores. Mas, para que isso aconteça, é fundamental que esses docentes também sejam leitores e não permaneçam distantes das experiências literárias. Afinal, aquele que desempenha a importante tarefa de mediação da leitura literária, sendo professor, bibliotecário, educador social, agente voluntário, entre outros, se coloca no entre lugar de aproximação do leitor e do livro e precisa dialogar intimamente com o texto literário seja na escola, na biblioteca, no clube de leitura, na associação, no grêmio estudantil, na igreja ou até mesmo em sindicatos.

Através da leitura literária, o ato de ler tem dimensões e possibilidades muito mais profundas. Pois, se a leitura visa criar a consciência da realidade humana por meio da compreensão, interpretação e transformação do mundo, então, a leitura literária pode ser usada pelos mediadores de leitura como um instrumento de imaginação, afetividade e ra-

ciocínio para a formação crítica do indivíduo.

mento da rotina de leitura. Ser um bom ouvinte. As funções de um mediador: aproximar: proporcionar o acesso do leitor à leitura. Seduzir: instigar o desejo pelo objeto da leitura. Orientar: facilitar o processo de apropriação da leitura. Compartilhar: significados, referências, contextos, ampliando saberes, renovando ideias, inspirando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo contribuiu muito para enriquecer o meu conhecimento, como educadora, sobre como trabalhar contando histórias para os alunos da Educação Infantil. Os autores consultados revelaram a importância da contação de histórias na formação da criança, porque ao ouvir a história identifica acontecimentos de sua vida e com isso, inconscientemente, passa a ser capaz de resolver seus conflitos, superando o medo e ajudando-a enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta e assim, aos poucos, poder alcançar o equilíbrio adulto. Enquanto diverte a criança, as histórias ajudam a conhecer a si mesmas, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

A Contação é, pois, um gênero oral muito importante para o desenvolvimento infantil e a leitura associada às imagens também, no que concerne à leitura de mundo, à construção de conhecimentos prévios e ao estímulo para futuramente tornar a criança em leitores apaixonados. Há uma maneira de ler e desenvolver o comportamento leitor em diferentes estágios e com diferentes estratégias. Deixar a criança manusear o livro após a contação de histórias é muito significante, pois a criança percebe que aquela história saiu de dentro de determinado livro, despertando assim, uma curiosidade e um fascínio pelo objeto que elas têm nas mãos. Desse modo, a criança fará associações relacionadas à contação e ao que estão vendo no livro, assim a criança faz um reconto da história lida, isso faz com que a criança desperte sua imaginação, e aprimore seu vocabulário, sua concentração, desenvolvendo seu gosto pela leitura. A proposta desse trabalho enfatiza a contação de histórias infantis, para despertar na criança a apreciação de ler, quando contamos uma história, queremos a atenção das crianças, logo para isso são necessárias algumas estratégias, como por exemplo, um ambiente propício, como já foi dito, nesse trabalho.

A organização do espaço faz parte do planejamento da professora, que vai contar a história, esta deve procurar variar o lugar, não precisa ser sempre dentro da sala de aula, pode ser na sala de leitura, no ambiente externo, isso faz com que a criança se familiarize ainda mais com a prática de contação de histórias, que perde a rigidez, e passa a ser livre e espontânea, como deve ser. Observamos também ao longo dessa pesquisa, que a apresentação da história a ser lida, também é fundamental. Apresentar a história e seu enredo faz parte das estratégias para o desenvolvimento da compreensão da mesma pela criança, e é de fundamental importância, já que ativa os conhecimentos prévios das crianças e permite a antecipação do que vai ser lido. Estratégias essa que todo professor contador de histórias infantis deve saber e usar. Por tanto esse trabalho nos mostra definitivamente a importância da contação de histórias, como o próprio título já diz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Biblioteca verde. In: Boitempo - Menino Antigo. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução – Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A. A pesquisa: noções gerais – metodologia científica.

4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983 (Coleção polêmicas do nosso tempo;4).

GALLART, I. S. Leitura em educação infantil? Sim, obrigado! Pátio. Ano 2, n. 7, jan. 1999

HUSTON, Nancy. A espécie fabuladora: Um breve estudo sobre a humanidade. Tradução Ilana Heineberg. LP&M, 2012. Porto Alegre: L&PM, 2012.

JOUVE, Vincent. A Leitura. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP. 2002. LISPECTOR, Clarice. Todas as crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 2018

LAKATOS, E, M; MARCONI, M. de A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MONTANDON, Alain. Du récit merveilleux ou ailleurs de l'enfance: Le Petit Prince, Le Magicien d'Oz, Peter Pan, ET, Histoire sans fin. Paris: Éditions Imago, 2011.

PELLEGRINI, D. Aprenda com eles e ensine melhor. Revista Nova Escola. Ano XVI, nº 139, jan/fev. 2001.

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RAMOS, Graciliano. Infância. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006

SILVEIRA, I. M. F. Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. Revista Biblioteconomia & Comum. Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, jan. /dez. 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

EXIGÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

AWDREY TAÍS WINGETER BORELLI

RESUMO

A gestão democrática tem sido um tema bastante discutido nas unidades escolares. O presente trabalho, teve o objetivo de refletir sobre o que é a gestão democrática e como de fato ela pode ser praticada, haja vis-

to, percebeu-se uma baixa participação familiar neste cenário. A partir de estudos bibliográficos, documentos e os órgãos colegiados sendo eles, associação de Pais e Mestres – APM, Conselho Escolar e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, pode se refletir que é necessário a participação de todos os envolvidos neste cenário, cabendo, portanto, a unidade escolar estreitar os laços com a comunidade a fim que ela realmente aconteça e seja possível. Tendo como parâmetro as instituições escolares, evidenciou-se com a pesquisa que, mesmo havendo esforço dos profissionais em praticar a gestão democrática, ainda são necessárias maiores articulações, sendo primordial dar continuidade em pesquisas e conceitos a fim de dar suporte aos profissionais para que possam promovê-la e alcançar o objetivo esperado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Gestão Democrática; Participação familiar

INTRODUÇÃO

A gestão pública escolar passou por um processo de renovação, onde por muito tempo a figura do diretor era tida como autoritária e burocrática. Com a função exclusiva de administrar, subordinado aos órgãos superiores. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), foi que se certificou a gestão democrática na escola.

A fim de se posicionarem nas decisões que envolvem o ambiente escolar de forma a garantir através do coletivo uma vivência significativa para as crianças, considerando à sua realidade, a educação brasileira avança no direito de meditar sobre este conceito, de modo a refletir sobre a sua importância, bem com a relevância da atuação de forma consciente dos atores envolvidos na educação.

Considerando a importância do desenvolvimento da primeira infância, assim como a afetividade e cuidados que estas crianças carecem, há uma inquietação por parte dos profissionais da educação, por haver baixa participação das famílias, tanto no planejamento bem como nas decisões que envolvem a unidade educacional.

Deste modo, o que a escola por meio de uma gestão democrática, pode fazer para uma maior participação familiar?

Portanto, pretende-se com esta pesquisa, refletir sobre estratégias que possam estreitar os laços entre família e escola, a fim de que haja participação e envolvimento dos atores sociais envolvidos no contexto.

Para isso será realizada uma pesquisa bibliográfica, onde buscaremos referências a fim de se discutir sobre a atuação familiar no ambiente escolar, aprofundaremos nossos estudos tendo como base a Lei de Bases e Diretrizes 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990, a Constituição de 1988, bem como autores como PARO (2007), Paulo FREIRE, (1997) entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na escola pública, a participação das famílias pode ser concebida enquanto prática de cidadania, esta entendida como “síntese de direito e deveres, como fundamento da sociedade democrática”. (PARO, 1999, p.21)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei Federal nº 8069 de 13/07/90, vem reforçar esta participação, onde em seu Artigo 53, Parágrafo Único diz:

“É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como

participar da definição das propostas educacionais".

O conceito de gestão democrática tem sido alvo de muitos estudos ao longo do tempo, no entanto, não se percebe mudanças qualitativas significativas na prática da gestão educacional democrática. O que se vê é um distanciamento entre o discurso de uma gestão democrática e a prática da gestão educacional democrática na educação infantil.

Paulo Freire defende a ideia de que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática (FREIRE,1997), reforçando o conceito de que teorias e práticas devem completar-se. Freire afirma, ainda, que não seja contraditado o que se diz pelo que se faz e que o educador não pode se eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento (FREIRE,1997). Deste modo, como educadora, percebo como essencial pesquisar ações que contribuam para este aperfeiçoamento da democracia, com início no meu ambiente de trabalho.

Para tanto, consideraremos como gestão democrática o que está descrito nos documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Lei n.

13.005 de 2014, que apresentam a gestão democrática em novas bases de organização, tendo como princípio a participação de todos, o que essencialmente vai de encontro ao que Paulo Freire denomina de passagem da consciência ingênua para consciência crítica.

Segundo o Programa Mais Educação São Paulo, uma gestão para ser democrática necessita de um pacto entre todos os atores envolvidos, ou seja, escola, família e comunidade, sendo está uma ferramenta fundamental. É por meio da gestão democrática que a escola se justifica como um elo entre a cultura local e as vivências do ambiente escolar. Portanto a unidade educacional deve buscar uma parceria com a comunidade, formando assim uma rede de conhecimentos, valorizando dessa forma as histórias dessas crianças.

Pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade. (ANTUNES, 2002, p.35). Seguindo este pensamento podemos reforçar a grande necessidade de uma clientela que seja participativa, com voz ativa no ambiente escolar, oferecendo suas diversas sugestões a fim de se chegar a um consenso junto com os demais atores envolvidos, ou seja, gestão, corpo docente e demais funcionários, que possam favorecer o desenvolvimento infantil.

Podemos ainda fazer uma reflexão com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil- PCN, 1997) que exibe a escola que esperamos como sendo aquela que forma um cidadão que possa ser participativo e crítico e que possa usar esse conhecimento, e que o mesmo possa repercutir em sua vida, não sendo a escola apenas uma propagadora do saber.

Nessa perspectiva a gestão escolar deixa de ser centrada somente do diretor, onde toda a comunidade escolar possa fazer parte.

Ponderar sobre uma educação democrática é refletir sobre uma educação realizada para todos e com todos, que propicie paridade de condições e considere as crenças e

valores dos mesmos.

Sendo assim, a gestão não se implica com o conceito de uma simples administração e encargos de pessoas ou insumos, tão pouco se confina a fatores estatutários inerentes as incumbências do cargo.

Conforme Paro (2007), o autor afirma que sendo a escola geradora de sujeitos críticos, ela vai além da disposição burocrática, onde os gestores estão no topo dessa administração, seguidos mais abaixo por professores e demais funcionários, podendo fazer parte e se manifestar através dos órgãos colegiados.

O Plano Nacional de Educação, em seu art. 2º (SÃO PAULO-PME, 2014) inciso XI apoia o "fortalecimento dessa gestão democrática na educação".

Para Coelho (2012) o diretor escolar sendo um agente acometido de função pública, será a conexão da gestão com a sociedade e os demais funcionários, com o propósito de gerir, coordenar e regular as ações, tendo todos como auxiliadores desse processo, cabendo a Diretoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, supervisionarem estas realizações.

Os procedimentos dos gestores estão amparados pela Lei de Bases e Diretrizes (LDB, 1996), onde afirma:

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Savater (1999, p.34), podemos compreender que a "escola é o espaço da universalidade das ideias e da diversidade do pensamento".

O autor Santos (2004), faz referência como escola "participativa", aquela que contempla as pretensões da coletividade, onde seja possível renovar os ciclos e as áreas da unidade escolar rompendo os receios e prestigiando uma gestão que seja participativa, e, portanto, democrática.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53, parágrafo único, vem favorecer a participação familiar quando diz: "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais", portanto é assegurado as famílias o direito à participação das decisões tomadas no ambiente escolar da qual seu filho está inserido.

Frente a isso, é relevante que a unidade escolar possa flexibilizar horários, considerando as necessidades familiares, a fim de que os mesmos possam se apreender da escola como um ambiente de convívio, cultura e entretenimento, podendo a escola ainda realizar feiras de produção local, artesanato, canto, dança, entre outras.

Deve se garantir a frequência das famílias nas escolas durante todo o ano letivo, considerando dessa forma o pensamento de Malta (MEC/2009), quando diz que as crianças têm direito a presença de um de seus familiares no período de adaptação e todas as vezes que se fizer necessário.

Logo, esta conversa com a família, deve se tornar um momento significativo de escuta, atenção e convivência. Sendo assim, numa boa reunião, na concepção da gestão

democrática, é indispensável que ela seja bem constituída, a fim de garantir uma boa troca de ideias.

Numa gestão democrática essa participação familiar se dá de formas variadas, ou seja, através dos órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, a instituição da Associação de Pais e Mestres (APM), a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Esses órgãos colegiados exercem, portanto, um caráter essencial à gestão democrática e participativa.

A Associação de Pais e Mestres – APM, é composta por todos os envolvidos na escola e assume uma parceria da comunidade com o gerenciamento escolar, colaborando dessa maneira com a gestão, além de trazer para a escola os anseios da comunidade, intensificando-se assim os laços entre escola e comunidade.

O conselho escolar é uma associação colegiada que deve ser representada por todos os envolvidos na unidade escolar, professores, gestão e demais funcionários. O conselho delineia sobre regras internas da escola, bem como do desempenho dela. Ao conselho também cabe envolver-se no Projeto Político Pedagógico, considerando questões e promovendo propostas, além de relacionar-se com as intervenções pedagógicas, financeiras e administrativas da unidade escolar. Portanto o conselho escolar incube-se de decidir coletivamente, dando autenticidade ao mesmo, bem como fazer escuta e dar voz aos participantes.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser construído coletivamente, tendo como eixo central a criança, exprimindo as perspectivas de todos os envolvidos.

Verificamos, portanto, seguindo a Orientação Normativa que o Projeto Político Pedagógico é um documento que estabelece o registro das metas, concepções e rotinas pedagógicas, considerando a clientela atendida, bem como a comunidade ao entorno, onde deve promover uma articulação com órgãos auxiliares, sendo estes o Conselho Escolar/, Associação de Pais e Mestres – APM, e instituições auxiliares da ação educativa, quando necessário.

A Lei de Bases e Diretrizes (1996) em seus artigos 12, 13 e 14, retrata a escola como sendo autônoma para elaborar e executar sua orientação pedagógica, contudo, necessita computar a participação dos envolvidos na educação, bem como dos conselhos ou equivalentes na sua composição.

Averiguamos após estudos teóricos e em documentos que há diversos canais de comunicação e participação, incluindo-se a escuta e a voz, dos diversos atores que compõe o cenário educacional.

Isto posto, porque ainda temos um baixo envolvimento desses atores, principalmente pais e comunidade, no envolvimento escolar da qual seus filhos estão inseridos?

Considerando a unidade educacional, percebo que há um embate oculto na relação entre escola e família, no qual se percebe um movimento de imputação de responsabilidades para ambos. Partindo desse pressuposto, de quem seria a responsabilidade de estruturar essa conexão?

Para os docentes seriam dos pais, haja vista a escola está aberta para a cooperação deles, considerando os órgãos citados acima, e esses são desprendidos quanto a instrução dada aos filhos, transferindo toda essa incumbência aos docentes. Segundo Marques (1999), os professores procuram

apenas culpar a família por esta relação numa visão pessimista.

Sabemos, portanto, que no meio acadêmico, os profissionais estão qualificados e a sua grande maioria estão sempre se atualizando, porém é sabido, contudo que a relação creche e pobreza sempre estiveram atreladas. Necessitamos dessa forma, de intervenções e ações políticas que revoguem essa prática recebida da sociedade colonial.

Outro fator importante que se deve considerar era o gerenciamento escolar centrado apenas no diretor, em que o mesmo exercia uma gestão opressora, determinava e exigia que suas ordens fossem cumpridas através da imposição, com total ausência de diálogos. Algumas escolas ainda trazem vestígios dessa gestão, o que dificulta a participação.

Para isso não necessitamos de fabricar novos papéis e sim pôr em prática as políticas que viabilizem as suas garantias que já estão pautadas em lei, desde a Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por uma pesquisa bibliográfica, foi utilizado documentos da Rede Municipal de Educação como Curriculum da Cidade, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 o qual vem firmando a Gestão Democrática como meio de liderança com parceria das famílias e comunidade, para as Unidades Escolares.

Durante a pesquisa percebemos que todos os documentos firmam e garantem uma gestão democrática como um novo método de gerir estreitando laços com as famílias e comunidade num projeto político pedagógico dentro com as conformidades e realidades de sua comunidade. O trabalho vem destacar os órgãos colegiados que garantem essa parceria diante das famílias e comunidade como Associação de pais e mestre e Conselho Escolar.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com bases nos estudos realizados foi possível aferir que a temática com relação a escola e a participação familiar no cenário educacional tem apenas alguns órgãos por direito que garante essa parceria família/escola. Dentre eles destacamos a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, por serem de mais fácil acesso aos pais. A APM regulamentada pela Portaria 3.539 de 06 de abril de 2017 apresenta em sua formação 14 (quatorze) membros eleitos, sendo 7 (sete) pais e 07 (sete funcionários). O Conselho de Escola (Portaria 2526/08-SME) é formado por 16 (dezesseis) a 34 (trinta e quatro) membros eleitos, esta variável se dá levando em consideração o número de alunos matriculados e a especificação da unidade escolar.

Porém mesmo com todas essas datas e recursos utilizados pela Rede e Instituição a parceria com a família ainda está muito distante, acredito ser um problema muitas vezes político e cultural em que se foi transferido a escola a responsabilidade de educar as crianças enquanto as famílias vão à procura de trabalho para sua sobrevivência.

Poucas são as vezes que percebemos ser descaso da família, muitas vezes a não flexibilização de dias e horários dificulta atingir um número maior de participantes. Oca-

sionando um resultado pouco satisfatório.

O dever em se estreitar uma relação entre escola e família harmoniza-se com a ideologia do trabalho pedagógico que estão em consonância com a gestão democrática e participativa, pautados nos diversos documentos e idealizada por uma pluralidade de profissionais da educação, sendo que o resultado é uma reflexão coletiva, representando dessa forma um maior sucesso em garantir as boas práticas pedagógicas. A gestão escolar, portanto, em consonância com os órgãos colegiados, poderá traçar estratégias de aproximação das famílias às escolas, flexibilizando os horários para que os pais possam frequentar a unidade escolar, realizar oficinas para pais e filhos e também para pais que queiram ensinar algo aos demais, tendo em vista o nosso cenário de políticas trabalhistas, no qual muitos se encontram desempregados, fazer folders explicativos que possam aguçar a curiosidade dos mesmos em saber um pouco mais sobre a escola de seus filhos e o que lá eles fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a gestão democrática somente se dá de fato se houver participação, o presente trabalho objetivou observar a baixa participação das famílias no contexto escolar, considerando os dispositivos de atuação efetivos, e analisar quais intervenções poderiam ser feitas para uma maior aproximação entre escola e família, a fim de impulsionar e instigar essa participação.

Cabendo, portanto, a escola realizar uma ação inaugural, aproximando-se das famílias com diálogos claros, a fim de que estas possam ouvir e serem ouvidas, compreendendo o cotidiano da educação infantil e iniciando assim a construção de uma parceria, engendrando dessa forma um movimento a favor da gestão democrática e participativa.

Embora a gestão democrática seja embasada por diversas leis, garantindo dessa forma a participação coletiva de forma efetiva, é perceptível, contudo, que no Centro de Educação Infantil no qual trabalho, ainda carece de muitas intervenções para que o conceito de Gestão Democrática e participativa se materialize. Os resultados e conclusões se deram através do estudo de tema e problema escolhido para pesquisa, ou seja, a baixa participação dos pais no planejamento, bem como nas decisões que envolvem a unidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy N. L. Gestão democrática na educação infantil e participação da família: possibilidades e limites. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de 282 Política e Administração da Educação. Anais. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

ANTUNES, Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar,2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato011- 2014/lei/l13005.htm>

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069 de 13/07/90.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação – Critérios para um atendimento em Creche que respeite os Direitos Fundamentais das crianças. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). V 10 -Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

COELHO, R.C. (2012). O público e o privado na gestão pública (6ª Ed. reimp.). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC/ CAPES/ UAB, 76p.

CÔRREA, Bianca Cristina. Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil. Disponível em http://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/ index.php/educacao/ article/view/2475. Acesso em 02 jan.2019, 16:10:05

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido (17ª. ED.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.) – A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PARO, V.H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997.

PEREIRA, Maria Cirene Cardoso e MENDES, Jeová Leite. Gestão Participativa: A Importância da Família na escola

SANTOS, M.C.A.L.dos. (2004) Modelos de gestão: qualidade e produtividade.

Curitiba: IESDE.

SAVATER, F. (1999). Ética para meu filho. São Paulo: Marins Fontes.

SÂO PAULO (SP) Portaria SME Nº 8.707, de 20/12/2016 – Reorganiza O Estatuto Padrão Das APMS (CEI, EMEI, EMEF, EMEFM, EMEBS e CIEJA) e da APMSUAC (CEU).

SÃO PAULO (SP) Portaria SME nº 2565/08, de 13/06/2008 – Normatiza a composição do Conselho de Escola / CEI/ CIEJA que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

SÃO PAULO (SP) Programa Mais Educação: subsídios para implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. 116p.

VALLERIEN, J. & DIAS, J.A. (1997) Gestão da escola fundamental. UNESCO: Corte

INTERVENCAO PSICOMOTORA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS PARA ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVDS) EM CRIANCAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

BIANCA GOMES LEITE RODRIGUES

RESUMO

Conhecer mais sobre a síndrome de

autismo foi de certa forma prazerosa, pois, no decorrer deste trabalho pudemos aprender mais sobre seu comportamento, suas necessidades, seus hábitos e conflitos. Aprendemos também sobre as dificuldades de inserção no contexto social e educacional. Observamos que o número de autista cresce assustadoramente, exigindo atenção e dedicação dos educadores, da escola e dos familiares. Ressaltamos que a mudança de paradigma tão necessária nas escolas deve acontecer nas práticas voltadas para inserção e envolvimento do aluno portador de autismo. Faz-se necessário neste contexto, as parcerias para soluções dos problemas, ampliando o conhecimento sobre o autismo.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias; Sinais; Carência.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. As anormalidades no desenvolvimento também são características do autismo, as quais podem ser detectadas nos primeiros três anos de vida e persistir até a idade adulta. Apesar da relevância, a etiologia do TEA ainda permanece desconhecida.

Neste trabalho de conclusão de curso analisa-se os desdobramentos ocorridos na política/ legislação de educação especial no Brasil, no que se refere ao Autismo, após a Declaração de Salamanca realizada em 1994, na Espanha. Este trabalho faz uma reflexão sobre a inclusão que tem sido objeto de discussão e analises no campo geral da educação escolar. Para isso, busquei contribuições teóricas em Mazzota (1996), Albuquerque (2007) e Mantoan (1997). Estes teóricos apontam que a educação inclusiva não funciona na prática devido ao despreparo do sistema escolar para lidar com a diversidade. Com esta pesquisa conclui-se que a escola precisa fazer mudanças urgentes, na maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar. Pensar em construir uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com deficiência, mas uma escola com projeto pedagógico flexível, aberto, dinâmico para incluir a todos com suas qualidades e diferenças. Um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas formas de educação, fazendo a ruptura com a educação reprodutora.

Esse Projeto partiu da abordagem específica . Tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica em livros sobre Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial, a Constituição da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e Cultura que se trate da Educação Inclusiva, Declaração de Salamanca, e a História da Educação Especial e sua Políticas Públicas e bibliografias já indicadas nas referências bibliográficas em anexo e em artigos da Internet – google acadêmico e scielo.

Optou – se por selecionar artigos sobre Leis e Políticas Públicas no período entre 2000 a 2010. Para identificar os artigos foi utilizados os seguintes descritos de assunto: A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

Algumas referências foram obtidas na íntegra pelas bases de dados acessados por internet – Scielo, Google Acadêmico e acer-

vos pessoais de docentes de uma unidade escolar de uma cidade no interior de São Paulo.

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesse trabalho de pesquisas foi apresentado um histórico da Inclusão de crianças com Autismo em Educação Infantil, conforme bibliografia em anexo, onde nota-se que em tempos não muito distantes as crianças que nasciam com alguma anomalia eram consideradas doente mental, independentes da doenças acometida, e por esse motivo eram rejeitadas por seus familiares e pela sociedade e muitas vezes internadas em manicômios sem nenhum tratamento, segregadas e afastadas da sociedade .

Após as duas grandes guerras mundiais que aconteceram, começa a aparecer alguns resultados em relação a pessoas com deficiência. As sequelas dessas guerras marcaram a humanidade e em 1925 na OMT – Organização Mundial do Trabalho foi adaptada a recomendação nº 22que reconheceu as necessidades a cercado trabalho das pessoas portadoras de deficiência.

Efetivamente nos períodos pós guerra a ideia de habilitação e reabilitação dos mutilados de guerra era chamado “ heróis Sobreviventes “.

Verifica-se assim que a 2ª guerra mundial trouxe a necessidade de políticas públicas e leis que tratassem a pessoa com deficiência como indivíduos aptos ao trabalho, e então o movimento e interesse por pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência começa a surgir. A medicina começa estudos mais detalhados sobre as deficiências, observações, criações de métodos, tudo para melhorar a vida de pessoas com deficiência, onde surgem tratamentos diferenciados para cada necessidade.

As pessoas que eram portadoras de necessidades especiais não se encontravam mais envolvidas pelo medo, tampouco excluídos desumanamente da sociedade.

No século XIX começa a surgir o assistencialismo e os primeiros programas para prover cuidados e atenção à saúde dessa parcela da população excludente, e as escolas especiais começam a surgir.

Em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos assegura o direito a todos na educação gratuita.

Logo, em 1950 foi fundado a AACD mantendo um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil.

A formação dessas instituições foi muito importante para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, quando começa a surgir ideias de incluir pessoas segregadas nessas instituições em escolas comuns.

Em 1961 foram feitas leis efetivas para a educação especial e na década de 70 as escolas comuns começaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiências em classes comuns e em 1971 foram regulamentados os conselhos de educação e finalmente em 1980 surge a educação inclusiva.

Na década de 90 surge a Declaração de Salamanca e em 1998 a nova promulgação da Constituição Brasileira concebe a educação no artigo 208 garantindo o entendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994 o Brasil reestrutura a sociedade para possibilitar a convivência dos diferentes.

A partir daí surgem indicadores da interpretação da educação especial como modalidade de ensino. O Brasil concordou e se comprometeu com os argumentos produzidos em Salamanca (Espanha em 1994)e assim começa o aumento gradativo das matrículas de alunos com deficiências no ensino regular.

A LDB da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada se pronunciando favorável aos artigos 58 e 59 de inclusão, assim o Brasil caminha em prol a inclusão.

2. A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também percebe-se sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu através de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, onde ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados

em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

As atividades de vida diária (AVDs) são fundamentais para a adaptação, a sobrevivência e o convívio adequado do indivíduo em ambiente social. As AVDs englobam ações e habilidades a serem desempenhadas no dia a dia e, portanto, dizem respeito ao bem-estar e à autonomia de vida (Grab e Belfiore, 2016).

Habilidades relacionadas a higiene pessoal, como tomar banho, escovar os dentes, usar adequadamente o sanitário cortar as unhas, lavar as mãos e trocar-se podem auxiliar o individuo na aquisição de autonomia para melhorar a qualidade de vida e aumentar a autoestima.

O treino de toalete tem sido um desafio fundamental para pais e cuidadores. Esse é um marco importante no desenvolvimento infantil e é um desafio ainda maior para pais de indivíduos com necessidades especiais

(Call e col., 2017).

É muito importante para os cuidadores e familiares implementar na rotina diária uma serie de estímulos que propiciem a vivência motora destas habilidades onde o indivíduo internalize tais movimentos para a aquisição de autonomia.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhu-

ma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando- lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico.

Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que policia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não

C - compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos relembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato

de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere- se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

3. AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO.

O autismo segundo a O.M.S Organização Mundial da Saúde é uma disfunção global do desenvolvimento.

Para Bueno (2001), é uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas).

Ainda para Bueno (2001) esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD). Entretanto, neste contexto, a tradução correta de “pervasive” é “abrangente” ou “global”, e não “penetrante” ou “invasivo”. Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação O Autismo Infantil foi descrito inicialmente por Kanner em 1943 quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

Desde 1938 nossa atenção foi atraída por certo número de crianças cuja condição difere tão marcada e singularmente de tudo que foi relatado até o momento, que cada caso merece, e espero que acabe por receber. Uma detalhada consideração de suas fascinantes peculiaridades. Neste artigo, a limitação necessariamente imposta pelo espaço pede uma apresentação resumida do material clínico; pela mesma razão as fotografias também foram omitidas. Como nenhuma das crianças deste grupo atingiu ainda uma idade superior a onze anos, este relato deve ser considerado preliminar, a ser ampliado à medida que os pacientes forem crescendo e mais observações sobre seu desenvolvimento sejam feitas. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: “Autistic disturbances of affective contact”, na revista Nervous Children, número 2, páginas 217-250. Nela, descreveu o“isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice”, denominando-as de “autistas”. Caracterizado como um distúrbio profundo do desenvolvimento, o autismo foi pela primeira vez descrita cientificamente, em 1943, no artigo “Distúrbios autísticos de contato afetivo”, do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Neste artigo, Kanner

não definiu especificamente o termo autismo, mas descreveu o quadro clínico de 11 crianças, de onde foi possível extrair características comuns consideradas essenciais, cada uma das quais nos sugere, neste momento, algumas indagações.

Destaca-se nesse quadro, o papel atribuído ao "isolamento autístico", descrito por Kanner (op. cit.), como presente desde o início da vida da criança, sugerindo assim, um caráter inato. Mais tarde, observa que o distúrbio pode aparecer, após um desenvolvimento aparentemente normal, até aproximadamente os 30 meses de vida.

A grande contribuição de Kanner, ao caracterizar o autismo como uma síndrome independente, com um quadro clínico que a diferencia de outras síndromes psiquiátricas (como debilidade, esquizofrenia, etc.), não foi suficiente para possibilitar uma definição precisa do autismo. Não há consenso sobre os instrumentos avaliativos, seus sintomas (primários ou secundários), bem como sobre os mecanismos desencadeadores de tal quadro.

3.1.Estatísticas e as hipóteses.

Dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, divulgados recentemente pelo IBGE, apontam que o numero de pessoas com deficiência no Brasil é de 45 milhões, ou seja, quase 24% da população. Dentre estas, quase 3 milhões são pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, o numero pode ser ainda maior, já que não foram consideradas pelo IBGE, patologias e síndromes como perturbações, neuroses, esquizofrenia e autismo. O autismo – síndrome sem cura, afeta o desenvolvimento de atividades como interação social, comunicação e contato – segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) o autismo atinge 70 milhões de pessoas no mundo.

Uma nova perspectiva sobre a pesquisa do autismo com o desenvolvimento de "Teoria bacteriana" do autismo. O distúrbio de crescimento mais rápido desenvolvimento no mundo industrializado, o autismo tem aumentado um espantoso 600 por cento nos últimos 20 anos. A ciência não pode dizer por quê. Alguns dizem que é desencadeada por fatores ambientais e apontam para outra estatística intrigante: 70 por cento das crianças com autismo também tenham sintomas gastrointestinais graves. Poderia autismo realmente começar no intestino.

3.2 O autismo na infância

É importante que o tema autismo seja estudado de uma forma bastante abrangente e com bastante flexibilidade, aceitando a diversidade de abordagens, a fim de poder interagir e unir todas as visões distintas, pois, é desta maneira que se poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o autismo. Antes mesmo de iniciar uma analise com maior profundidade da difícil trajetória do aluno com autismo, é importante conhecer o universo que envolve o aluno com autismo e não limitar seu funcionamento mental e suas capacidades de aprendizagem.

Vygotsky estabelece num processo de relação com o outro, partindo do pressuposto que as relações pessoais constituem o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento. No caso do autista essa relação com o outro se torna um motivo de intrusão, sendo que o autista quase nunca estabelece uma relação

com o outro.

Conforme RIBEIRO e KANNER (2006) —tudo que é trazido para a criança do exterior, tudo que altera seu meio externo ou interno, representa uma intrusão assustadora.

Continua Ribeiro —concluem pelo inatismo da síndrome, já que o fechamento autístico extremo destas crianças se apresenta desde o inicio da vida, não podendo ser atribuído á influência dos pais. Sua Hipótese é que —estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Enfim uma incapacidade para construir um contato afetivo.

4. AS INTERVENÇÕS PSICOMOTORAS

O desenvolvimento motor, nos primeiros anos de vida, é das facetas mais visíveis do desenvolvimento humano. São mais ou menos conhecidas por todos as principais aquisições motoras esperadas na primeira infância, como o permanecer sentado sem ajuda e o andar. Logo a seguir espera-se que a criança corra e comece a associar a locomoção a outras formas de relacionamento com os objetos e o espaço. Por exemplo, espera-se que a criança mostre interesse em brincar com bolas.

Assim, é relativamente comum surgirem as primeiras preocupações a partir de observações do comportamento motor da criança. “O meu filho já tem 14 meses e ainda só anda agarrado”. “A minha filha é muito trapalhona a andar e a correr, está sempre a cair”. “Os outros meninos já jogam à bola, mas o meu filho só consegue chutar se a bola estiver parada”. E com estas preocupações alguns pais começam a procurar respostas junto das escolas e dos pediatras. Normalmente são pouco acolhidas e frequentemente terminam na recomendação de um desporto, que com frequência apenas contribui para o aumento da frustração de crianças e pais.

A Psicomotricidade é por excelência a resposta para estas circunstâncias. Sabe porquê?

A Psicomotricidade é a ciência que estuda e intervém no ser humano como um todo, analisando a interação e integração do corpo e da mente, englobando as funções cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais de um indivíduo na sua forma de ser e agir nos vários contextos de vida.

Ou seja, investiga de que forma o funcionamento mental (“psico”) se relaciona com o movimento (“motricidade”) de uma pessoa e intervém para que esta relação aconteça de forma integrada, permitindo a concretização do potencial de desenvolvimento de cada um.

Assim, como forma de intervenção é muito abrangente, permitindo responder a diversas necessidades, nos vários períodos do desenvolvimento. A infância é talvez o mais conhecido e também o mais investido por todos.

Assim, a Intervenção Psicomotora pode ser a resposta inicial, que cria da qualidade do movimento.

A descoordenação motora é algo que só merece preocupação mais tarde?

Não. Algumas evidências da descoordenação motora são já visíveis a partir da idadepré-escolar (3, 4, e 5 anos) e devem ser avaliadas – “o meu filho está sempre a cair” “tem uma postura descaída”; “nunca mais aprende qual é a direita e a esquerda”. A verdade é que, em alguns casos, não existe de

facto uma alteração no desenvolvimento que permita um diagnóstico formal de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, mas sim um perfil de desenvolvimento mais imaturo ou que simplesmente não está a cumprir todas as etapas esperadas, nas idades esperadas.

Por exemplo: nem todas as crianças gatinham; algumas crianças só executam um movimento quando o conseguem fazer muito bem, outras arriscam mais e mesmo ainda não dominando um movimento não se inibem de o fazer. Mas para saber de facto do que se trata, o melhor é recorrer a uma avaliação profissional, pois se houver necessidade de intervenção, esta é mais benéfica quanto mais cedo for iniciada.

Consequentemente, por meio do espaço e das relações espaciais nos situamos no meio em que vivemos, fazemos observações, estabelecemos relações entre as coisas, comparando-as, combinando-as. Coste (1978) afirma que, toda a nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo é o termo de referência.

A escrita, por exemplo, depende da manipulação das relações espaciais entre os objetos e esta relação é mantida por meio do desenvolvimento de uma "estrutura" do espaço. Em se tratando da estrutura corporal, Fonseca (1995, p.209) relata que, "por meio da estruturação temporal a criança tem consciência da sua ação, o seu passado conhecido e atualizado, o presente experimentado e o futuro desconhecido é antecipado". Desta forma, palavra escrita necessita orientação no papel utilizando as linhas e o espaço próprio a ela e a palavra falada emitir palavras de forma ordenada e sucessiva, obedecendo um certo ritmo, uma atrás da outra em um determinado tempo.

Nesta vertente, a Psicomotricidade apresenta três diferentes linhas de atuação, sendo elas a preventiva, que apresenta como objetivo específico a promoção e estimulação do desenvolvimento, incluindo a melhoria/manutenção de competências de autonomia; a educativa, que pretende estimular o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem; e a reeducativa ou terapêutica, nos casos específicos de existência de perturbações do desenvolvimento, da aprendizagem e/ou do comportamento (ex: perturbação da coordenação motora, perturbação de défice de atenção e hiperatividade, perturbações psiquiátricas, deficiência intelectual, perturbação do espetro do autismo, etc.).

Deste modo, podemos afirmar que a terapia psicomotora é indicada para todas as problemáticas que comprometam as áreas da motricidade (global e fina), planificação, coordenação e organização, estruturação espacial e temporal (sequencialização e execução do gesto, perceção auditiva, visual e táctil- cinestésica) do tónus; lateralidade; aquisição da escrita; e comunicação verbal e não verbal.

A relação estabelecida através da intervenção psicomotora entre a vontade e a ação expressa pelo indivíduo revela-se assim como um campo fértil e de crescimento pessoal, que irá possibilitar uma organização intencional e consciente da dificuldade apresentada, permitindo uma melhor adaptação e resposta mais adequada aos desafios do dia-a-dia, sejam eles de origem pessoal (autonomia), escolar, social ou até mesmo profissional.

Considerações finais

Desenvolver uma escola de qualidade para alunos, professores e colaboradores, incluindo alunos autistas é responsabilidade de todos, isso inclui; estado, município, comunidade, familiares, educadores, alunos, e corpo docente. A tarefa é de todos (....) construir uma escola democrática sem privações culturais, elaborando uma educação com a finalidade de ensinar sem desconsiderar a visão ideológica da realidade do autista. Trabalhar na construção de uma Pedagogia inclusiva mostra alguns argumentos que beneficiam todos os alunos, independente das suas habilidades ou dificuldades, a função primeira do educador deve ser identificar as necessidades de todos e promover o seu autodesenvolvimento.

Quanto aos professores, saber reconhecer as dificuldades da síndrome de autismo é reconhecer suas limitações. Cabe também ao professor, compartilhar com outros professores sobre novas técnicas e soluções para aprimorar seus conhecimentos. Para o educador entender o comportamento do autista favorece na aprendizagem e no diagnóstico. Identificar o aluno com autismo não é tarefa muito fácil, pois, algumas crianças em seus aspectos são muito sutis e costumam ser mal interpretados como mau comportamento.

O Profissional deve ter em mente que cada interação com o aluno autista parece o primeiro contato, e necessita ser aprendidos todos os dias. A vida estudantil do autista é ampla e minuciosa e deve ser elaborada com cautela e dedicação, sabemos que muitos alunos autistas têm uma compreensão precária dos sentimentos dele mesmo e das outras pessoas. Ensinar crianças autistas, principalmente a se comunicarem é um processo lento e difícil, entender palavras, figuras e símbolos em geral é muito complicada e complexa.

Falamos muito em comportamento e desenvolvimento, porém, se observarmos o comportamento das crianças , não se difere das demais crianças tidas como “normais”. Qualquer criança faz birras, têm manias, são instáveis no seu humor, querem atenção exclusiva, têm rotinas próprias, a maioria tem déficit de aprendizagem e outros problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. 1998. Brasília, DF.

. Ministério da Educação (1996). Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

., MEC,CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11/09/2001.

. (1999) Parâmetros curriculares nacionais. A Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.

BUENO,José Geraldo. (2001). A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27.

CUNHA, E.A . DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1997). TRAD. 2. ED. Brasilia, Corde.

ELIAS, Maria Del Cioppo. (1993) De Emilio a Emilia: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. São Paulo, Editora Scipione ltda.

MENDES, Enicéia. G. (1999). Diretrizes e parâmentros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora Unesp.

MAZZOTA, MARCOS.J.S. (1996). Educação especial no Brasil: historia e politicas públicas. São Paulo, Cortez.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (1997) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon: Editora SENAC.

MACEDO, Lino. (2005). Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?. ArtMed. Porto Alegre.

PIAGET, Jean. (1982) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores..

RAIÇA, Darcy. (2006) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiencia menta Darcy Raiça, Claúdia Prioste, Maria Luiza Gomes Machado.- São Paulo: AVERCAMP. .

XAVIER, Maria E.S. P. (2004) Questões de Educação escolar. in:ALBUQUERQUE. Helena Machado P. Incluir sem excluir. São paulo: Contexto.

VYGOTSKY,L.S. (1984).A formação da mente. São Paulo: Martins Fontes.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA

RESUMO

A administração da escola é composta pelo trio gestor; e entre eles está o coordenador pedagógico, responsável por atender as demandas apresentadas pelos professores, alunos e comunidade. Entende-se que esses profissionais são pares avançados na condução e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola e responsável por auxiliar no planejamento de professores visando atingir os objetivos e metas no ensino aprendizagem; e, atendimento ao alunado de forma apaziguadora de possíveis conflitos que possa existir em sala de aula ou no espaço escolar como um todo. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi demonstrar a importância deste profissional no interior da escola como membro do trio gestor e descrever suas funções, principalmente, ao que se refere a formação dos professores. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por sites especializados em artigos acadêmicos bem como leitura de obras que abordam o tema. Espera-se que essa breve pesquisa possa orientar e esclarecer algumas possíveis dúvidas sobre as funções do coordenador pedagógico no espaço escolar em todas as etapas da educação.

PALAVRA-CHAVE: Coordenação Pedagógica; Escola; Formação.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é composta por três

importantes cargos: o supervisor, o coordenador pedagógico e o diretor. Todos, exercem suas funções que se interligam na administração, formação e orientação pedagógica.

O coordenador pedagógico é polivalente, pois, assume várias funções, entre elas, estabelecer um bom relacionamento com os professores, proporcionando um ambiente de formação e troca de experiencias de forma acolhedora. É responsável por construir uma equipe escolar comprometida com o fazer pedagógico com foco na formação dos estudantes em todas as etapas da educação. Dessa forma, o coordenador é um par avançado na elaboração do planejamento do professor, objetivando o sucesso no ensino aprendizagem baseado nas possíveis dificuldades apresentadas por cada turma.

A escolha deste tema é justificada pela necessidade de abordar especificidades do papel coordenador pedagógico no cotidiano escolar, entende-se que, sua função é muito importante para a construção do Projeto Político Pedagógico, além de garantir uma equipe escolar coesa na qual professores e estudantes estejam em harmonia.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é descrever uma das funções exercida pelos coordenadores pedagógicos, a importância da formação continuada dos professores em exercício nas escolas.

Em um primeiro momento será abordado um breve histórico sobre a criação dessa função nas escolas, a seguir os tópicos elencados são: a relevância da formação continuada para a prática pedagógica do educador e a função do coordenador pedagógico no método da formação continuada de professores.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por pesquisa em sites especializados em artigos acadêmicos bem como leitura de obras relacionadas ao tema.

Espera-se que esse breve estudo possa auxiliar na compreensão da importância do coordenador pedagógico no cotidiano escolar enquanto membro do trio gestor.

UMA VISÃO HISTÓRICA DO SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO

A história do ensino no Brasil só passa a ser mencionada a contar do ano de 1549, com a aproximação dos jesuítas. A começar de 1570, o programa de educação escolhido por eles, o Rátio Studiorum, carregava uma diretriz sobre como teriam que ser dado os estudos. Esse programa foi remodelado algumas vezes, tendo sua translação final decretada em 1599, essa translação prevaleceria em todos os colégios da Companhia de Jesus. Esse programa esteve constantemente presente a atribuição supervisora, mesmo não se declarando a ideia de supervisão. O Rátio trazia a atribuição através de uma figura intitulada Prefeito Geral dos Estudos.

O prefeito geral dos estudos era assessor do reitor, que careceria ser obedecido pelos educadores e educandos. Também deveria haver um prefeito de estudos inferiores e um prefeito de disciplina, submisso ao prefeito geral.

O prefeito de estudos teria que preparar os ensinos, regular e nortear as aulas, aspirando o progresso dos estudantes, ouvir e considerar os professores observando suas aulas e lendo anotações de estudantes e se preciso informar a conduta indevido do educador ao reitor.

Com a emenda pombalina que resultou na evacuação dos jesuítas em 1759, o método de ensino foi desfeito e junto com ele a função de prefeito de estudos, ocorrendo um recuo nos tópicos educacionais. Nessa etapa foram admitidos educadores leigos para as aulas régias. Assim, começou a existir a função de diretor geral de estudos e a nomeação de agente para realizar em cada local, o arrolamento da situação das escolas. O pensamento de inspeção permanecia presente, integrada nos conceitos político-administrativos (inspeção e direção), retratada na função do diretor geral e a parte da liderança, administração e orientação do estudo foi atribuída a comissários ou diretores de estudos, em nível local.

Assim, com a independência do Brasil é elaborada a primeira Lei para a educação pública, no artigo 5º da Lei de 15 de outubro de 1827, instala o sistema definido de Ensino Mútuo, onde o educador desempenha duas atribuições: docência e supervisão, doutrinando monitores e inspecionando suas práticas de ensino, assim como o ensino de todos os estudantes. Contudo, esse modo de estruturação da atividade escolar não foi classificado como eficiente, incumbindo-se a função de supervisor a um outro profissional: o inspetor escolar. Ele tinha que fiscalizar, em pessoa ou com o auxílio de delegados ou integrantes do Conselho Diretor, os estabelecimentos de ensino primário e secundário, públicos ou privados. Também era sua responsabilidade elaborar exame dos educadores e lhe outorgar diploma, aprovar a abertura de escolas privadas, examinarem livros e retificá-los ou substituí-los por outros.

O sistema de estruturação / reestruturação da educação brasileira desaguo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 1961. Em 1969, a pedagogia obtém uma nova roupagem e se altera em uma interpelação tecnicista, os cursos de pedagogia são reestruturados pelo parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação que nessas particularidades ao contrário de qualificar o técnico em educação com diversos encargos, davam qualificações dentro do curso, como: administração, inspeção, supervisão e orientação e o magistério de matérias profissionalizantes dos cursos normais e um mestrado com qualificação em planeamento educacional.

No final dos anos de 70 e princípio dos anos 80, aparecem as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil. Assim, começa a necessidade de habilitar supervisores para a introdução das transformações educacionais. Nessa concepção histórica observa-se que a luta dos supervisores não se encontrava terminada, ao contrário, estava dando início à um novo período educacional, comprovando nesse sentido, ser uma profissão relevante para possibilitar uma aprendizagem crítica, onde se impede a introdução de padrões educacionais não adequados com a nossa realidade.

Em seu início a inspeção escolar foi desenvolvida no Brasil em situações que geravam o encobrimento e não a organização do desejo do supervisor. Esse era o propósito almejado com a inspeção que se incorporava. Longe do pedagógico o principal obstáculo do gestor, apresentado no aparecimento da profissão, era administrar o trabalho do educador.

A função gestora na atualidade, se apresenta bem mais vasta e o profissional dessa área compreende a verdadeira natureza desse termo: “supervisor” aquele que enxerga o global, que observa além e de-

senvolve práticas com o coletivo da escola. “Supervisor o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho (...)” Rangel (2008, p.147). O gestor de hoje entende que necessita ser um contínuo estudioso e com isso poderá colaborar para a atividade docente, pois esse grupo conta com a sua direção e suporte.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR

Não há como abordar a formação de educadores sem considerar a formação inicial, cujo encargo é viabilizar as bases para a edificação de um pensamento pedagógico qualificado. Há congruência entre os pesquisadores do assunto que a qualificação inicial demonstra o início da socialização profissional e a inclusão nos cenários cultural, contextual, científico e pessoal que vão transpor a prática pedagógica. Desta forma, deseja-se que a formação precípua favoreça métodos reflexivos sobre a hipótese e a realidade social em que os futuros educadores irão trabalhar.

Reforçando esse conceito, Cury (2004 apud RNFC 2006, p.15) ressalta a necessidade da formação continuada sem olvidar da formação inicial. De acordo com o autor:

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (CURY, 2004 apud RNFC, 2006, p.15).

A qualificação docente tem se tornado objeto de pesquisa de vários estudiosos da área da educação, tendo existido, desde a década de 1960 até a atualidade, por diferentes maneiras de abordagem. Até 1960, o influxo da escola novista procurava-se doutrinar os futuros educadores com as melhores maneiras de educar, com o uso dos melhores métodos para aquisição de bons resultados. Essa aproximação levou as políticas públicas à uniformização dos currículos, para conduzir a atividade dos educadores, impossibilitando assim prováveis desvios ocasionados pela ausência de qualificação da maioria dos educadores.

Já na década de 1950, Anísio Teixeira manifestava sua inquietação com a formação de educadores, para ele a sociedade necessitava de um novo tipo de instrutor, com mais erudição e experiência. Dessa maneira, a formação do docente deveria ocorrer em grau superior, para reduzir drasticamente o número de professores despreparados para a sala de aula. Sendo assim, o educador precisaria de uma formação substancial, com um preparo intelectivo aprofundado, revertido tanto para a teoria quanto para a prática. Podendo, posteriormente, aperfeiçoar as ideias mostradas na qualificação inicial com suas próprias vivências. Assim, precisaria buscar novos métodos tecnológicos para impulsionar suas aulas, longe de se esgotarem os conceitos políticos, estariam plenos de reflexão política, especialmente em discursões. Assim, o docente deixaria de ser o proprietário do saber e passaria a ser um conciliador, estimulador e orientador do sistema pedagógico.

No que se refere a qualificação conti-

nuada, a Lei de Diretrizes e Bases LDB determina no artigo 63, que as organizações formativas terão que manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de definir no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal concepção amplifica o alcance da formação continuada, incorporando os mecanismos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Assim, por muito tempo a qualificação continuada deu-se na saída dos professores de seu ambiente de trabalho, fato que foi muito comentado em todas as avaliações produzidas, há recentemente uma forte disposição em reconhecer a escola como lócus de qualificação contínua e o coordenador pedagógico sendo um dos profissionais incumbidos por organizar esse contínuo método de formação.

A habilitação contínua de profissionais da educação básica será mais bem realizada se a equipe escolar, regulada pelos diretores e coordenadores pedagógicos, observá-la como valor e condição elementar para o progresso profissional dos trabalhadores em educação. A organização e a administração democrática são mecanismos imprescindíveis por exaltarem a cooperação e o comprometimento dos educadores e técnicos. Desse modo, o calendário escolar necessita assegurar oportunidades para que, os docentes se encontrem, pesquisem, contestem, façam trocas, enfim, pensem na e sobre a ação, consubstancializando assim, a qualificação contínua na rotina escolar. Dessa maneira, ela não será vista como ocasional, esparsa, mas como algo intrínseco ao trabalho educativo que a escola produz.

Por isso, a formação continuada tem que ser centralizada na instituição escolar, segundo Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o ambiente onde os docentes se instruem. É o espaço onde os conhecimentos e as experiências são trocados, legitimadas, adequadas e recusadas.

A formação continuada na instituição escolar e fora dela, necessitam das condições de atividades oferecidas aos professores, mas necessita também das condutas destes diante de sua evolução profissional. Não se pode desprezar a formação contínua unicamente à responsabilidade do Estado. Cada orientador é a gente por seu sistema de progresso pessoal e profissional, cabe a este o sentido, a perspicácia e a resolução do caminho a perfazer. Não há política de qualificação contínua que consiga aperfeiçoar um educador que não deseja evoluir, que não veja o valor do método individual-coletivo de aprimoramento pessoal-profissional. (FUSARI,2008).

Reforçando esse pensamento Arnoni (2008) reafirma que uma formação continuada crítica se particulariza pela prática crítica, em que teoria e realidade relacionam-se numa atividade mútua, em unidade: a ação por necessitar de uma orientação teórica, e a teoria, por esclarecer, na prática, as incoerências sociais, na busca pela mudança da realidade escolar.

A FUNÇÃO DO COORDENADO PEDAGÓGICO NO MÉTODO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Muitos dos obstáculos enfrentados recentemente no desempenho da coordenação pedagógica, tem seu começo na configura-

ção convencional da função, relacionada ao controle. A admissão da inspeção educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, isto é, a divisão entre os que refletem, conclui, ordenam, e os que obedecem; até então, o docente era o ator e autor de suas aulas, a começar disto, passa a ser despojado de seu conhecimento, pondo-se entre ele e o seu trabalho a pessoa do técnico. Em função dessa base profissional unida ao poder e controle ditatoriais. Há necessidade de o dirigente atribuir-se um aspecto distinto e alcançar a confiança dos docentes.

O núcleo de elucidação e de conexão da coordenação deve ser o pedagógico e em especial, os métodos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o próprio conceito de supervisão se modifica, na medida em que se centraliza não na imagem do supervisor, mas na atividade supervisora, que precisa e deve circular entre os componentes do grupo, concernindo a coordenação a regularização e incorporação da atividade conjunta, percorrendo na linha da multidisciplinaridade. “A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (ALARCÃO, 2008, p.89).

É relevante observar que a coordenação pedagógica é efetivada por um professor, e como tal tem que estar na luta contra tudo aquilo que desumaniza a escola: a formação do conceito predominante, o absolutismo, o saber desassociado da realidade, a saída, a racionalidade classificatória e supressória, a distinção social na e por intermédio da escola.

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica bem-sucedida. (...). Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola. (MEDIANO, 1990, p.83 apud VASCONCELOS, 2009, p.90).

O ponto de atenção do gestor no trabalho de qualificação é tanto individual quanto coletivo: deve colaborar com o aprimoramento profissional de cada um dos educadores e auxiliar a estabelecê-los enquanto equipe. Sua conduta abrange as proporções reflexiva, pois ajuda no entendimento dos métodos de aprendizagem presentes no interior da escola, é organizadora quando busca vincular o trabalho dos vários atores da escola, é também conectiva propiciando elos não só entre os docentes, a direção, pais de estudantes e demais profissionais da educação, é mediadora quando o coordenador auxilia a alterar práxis entranhada que dificultam a reflexão e é também avaliativa, pois requer que todo sistema educativo seja revisto, objetivando à melhoria. Dessa forma, o gestor isola-se daquela figura de controle burocrático, rumo à do professor.

A ação da coordenação pedagógica ocorre no campo da conciliação, pois quem se encontra diretamente unido a tarefa de ensino, é o educador. O coordenador une-se com o educador objetivando sua relação distinta, qualificada com os estudantes. Neste cenário, é necessário atentar para a im-

portante conexão entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, já que, o que está em questão é a mesma atividade: a qualificação humana, isto é, a formação dos estudantes, dos educadores, da coordenação e dos pais.

O coordenador, ao mesmo instante em que incluem e estabelecem, deve ser argumentador, desequilibrador, estimulador, promissor e proporcionando incentivos que propiciem o crescimento do grupo, tem uma função importante na formação dos professores, auxiliando a elevar o grau de consciência: tomada de consciência.

Fusari (2008), argumenta que o trabalho dinâmico e deliberado do coordenador, sempre ligado com o programa político pedagógico da escola, beneficia ao educador a conquista de consciência sobre a sua atuação e sobre o cenário em que trabalha, bem como, pode-se atestar, que beneficia o próprio refletir do coordenador sobre a sua ação. O educador, como também o coordenador, conhecedor de sua práxis, das teorias que alicerçam e das teorias que geram e prosperam ao solucionar problemas cotidianos, é um profissional incorporado no método de formação contínua, a procura de alternativas e alicerces criteriosos para a sua atividade.

Para a atividade do docente coordenador é essencial um trabalho de formação continuada em serviço. Ao contribuir e ordenar a reflexão dos educadores sobre os motivos que justifiquem suas escolhas pedagógicas e sobre os obstáculos que se deparam para desempenhar seu trabalho, o professor coordenador está beneficiando a tomada de consciência dos educadores sobre suas atuações e o conhecimento sobre o cenário escolar em que trabalham. Ao incentivar o sistema de tomada de decisão objetivando a sugestão de alternativas para ultrapassar esses obstáculos e a contínua retomada das práticas reflexivas, para reacomodar e aprimorar as medidas elaboradas, o orientador coordenador está possibilitando condições para o progresso profissional dos integrantes, fazendo-os autores de suas próprias atividades.

Essa atividade é complicada e necessária, porque busca entender a realidade escolar e seus obstáculos, produzir possibilidades que se mostrem apropriadas e aceitável para os integrantes, sugerir um mínimo de consistência entre as atividades pedagógicas, tornando-as cooperadoras e não separadas ou em guerra umas com as outras.

Esse trabalho formador, articulador e transformador é difícil, inicialmente, porque não há mecanismos prontos a serem reproduzidos. É necessário produzir respostas apropriadas a cada realidade. É fato que alterar técnicas pedagógicas não se restringe a uma prática de elaboração de novos modelos a permutar programas, sistemas de ensino e métodos de avaliação habituais. Alterar técnicas traduz identificar limites e problemas no próprio trabalho, quer dizer, dirigir olhares críticos e de distanciamento para atividades que nos são tão familiares que se mostrem verdadeiras, perceptíveis ou irreais de serem alteradas. Representa mudar valores e costumes que representam de tal maneira nossas práticas e condutas que compõe parte relevante da nossa identidade pessoal e profissional. Alterar condutas acarreta o confronto inevitável e sutil de embate entre os integrantes (professores, alunos, pais e hierarquia do sistema escolar), resultantes de visões de mundo, valores, perspectivas e proveitos distintos. Modificar técnicas pedagógicas representa executar alterações em

toda cultura organizatório.

O docente coordenador por seu turno, encontra adversidade para desenvolver seu trabalho. É precipitado pelas urgências e carências da rotina escolar. Na medida que simboliza nova e sem história na escola, tem seus encargos ainda não bem definidos, com poucos colegas e constantemente sem suporte na unidade escolar, precisa superar seus medos, seu retraimento para alcançar seu espaço.

Diante desses obstáculos, compreende-se a relevância do trabalho que deve e necessita ser desempenhado no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois é nesse ambiente coletivo que os educadores, ao produzirem sugestões de ensino para reagir aos reveses de sua escola, estão desenvolvendo sua formação profissional. É necessário investir nesse ambiente, e isso quer dizer que é interessante investir na qualificação do professor coordenador, na proporção em que ele é o gestor incentivador e arquiteto desse sistema. Contudo, é necessário que o coordenador obtenha também um ambiente coletivo e formador semelhante ao (HTPC) qual possa mostrar suas adversidades, dividir suas angústias, pensar sobre sua conduta como coordenador, trocar vivências e evoluir profissionalmente, para desempenhar de forma absoluta sua função formadora e motivadora do programa pedagógico.

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. (...) A educação continuada consiste em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (ALDA MARIN apud CHRISTOV, 2006, p.10).

O educador não deve agir dispersamente na escola. É no seu ambiente de trabalho, que ele, em companhia com seus parceiros desenvolve a profissionalidade docente. Mas se a instituição escolar tem o seu cenário próprio, a escola necessita ser ordenada para gerar situações de reflexividade individuais e coletivas. A instituição escolar tem de se raciocinar por si mesma, no seu encargo e na maneira como se constitui para desempenhar sua função. Também ela, precisa ser reflexiva.

Se a habilidade reflexiva é peculiar no ser humano, ela precisa de condições que beneficie o seu progresso, circunstâncias de liberdade e responsabilidade. É revelado nos ensinos, um grande obstáculo de os integrantes colocar em ação os instrumentos reflexivos. É importante superar inércias, é necessário vontade e perseverança e se empenhar de forma grande para passar do nível retratado para o nível em que se procure perspectivas planificadas e justificadas.

O coordenador pedagógico tem a grande atribuição de planear a formação em serviço para que os educadores prosperassem esta habilidade de refletir de forma soberana e ordenada.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente. (ALMEIDA, 2006, p.85).

Refletir e fazer cumulativo e interligado, é o símbolo necessário da ação coletiva a se definir entre os professores. Para tanto, é preciso a colaboração do coordenador para que ela se elabore e se consolide. Mas ela não deve ser pura práxis. Pouco se tem progredido se passarem somente para o plano das ações isoladas e incompatível para o programa das atividades articuladas e relativas. O que vai garantir essa atividade e essa coerência é a reflexão, é a estruturação do sentido da ação coletiva que se pretende desenvolver. Desenvolver uma prática coletiva em inspeção acarreta, impreterivelmente, a reestruturação do vínculo teoria e prática em coordenação.

Debater sobre formação tanto inicial como continuada, é admitir que na relação educador – educando, é necessário que exista ambiente para que ambos se posicionem como indivíduo. É importante que exista espaço para ser ouvido, para dialogar. É fundamentado no diálogo que as vivências são recuperadas e as histórias são ressignificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa propiciou compreender algumas características fundamentais do coordenador pedagógico e suas diversas funções desenvolvidas no interior da escola, principalmente, a preocupação com a formação continuada dos professores em exercício, bem como a sua própria formação para atender as demandas existentes neste espaço.

Ao se fazer um resgaste histórico sobre a criação desta função com as implementação da LDB, demonstra a importância de um indivíduo com formação específica para estabelecer a formação de professores exercendo a função de par avançado nas questões relacionadas ao PPP, planejamento e auxílio nas questões que envolvam o ensino aprendizagem.

O coordenador deve estar consciente de que é responsável por criar condições promova o desenvolvimento do grupo de forma ampla, incentivando a equipe de professores a se autoavaliar, expor suas angústias e anseios relacionados ao fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, ser acolhido pelo grupo, desenvolvendo estratégias que auxilie na solução de questões elencadas durante a formação dos professores. Com isso, observa-se que o fazer profissional do coordenador, leva em consideração todos os aspectos necessário para que os professores se sintam acolhidos e busque os conhecimentos práticos ou teóricos do coordenador para auxiliar na condução do seu trabalho em sala de aula.

No último tópico abordado no estudo, é evidenciado os espaços de formação dentro da escola que são denominados por Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), trata-se de horas determinadas pelas instituições escolar, no qual o grupo de professores se renuem com o coordenador pedagógico para analisar, debater e planejar estratégias, propor soluções para adequação ou melhoria de experiências realizadas pelos professores em sala de aula, como também, apresentar experiencias bem sucedidas que podem e devem ser seguidas, já que, atingem o objetivo maior que é alunado. Observa-se que esses horários designados para a formação dos professores, é um momento no qual o coordenador tem um visão ampla de seus professores e, a partir dos assuntos abordados, possa buscar bibliografias que ampliem o compendio teórico e auxilie na prática, ou seja, o coordenador deve estar em constante

formação para melhor atender as demandas dos professores.

Sendo assim, espera-se que essa breve pesquisa possa auxiliar na compreensão dos fazeres que o coordenador pedagógico desempenha na escola desde o atendimento às necessidades dos professores, bem como o atendimento dos alunos, comunidade e principalmente da gestão escolar.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Práticas Educativas: Uma Proposição Metodológica de Formação Continuada da Perspectiva da Mediação Dialética. In: GRANVILLE, Maria Antônia. (org.) Teorias e Práticas na Formação de Professores. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – Catálogo 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RANGEL, Mary. Considerações Sobre o Papel do Supervisor, Como Especialista Em Educação, na América Latina. In: JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (orgs.) Nove Olhares Sobre a Supervisão. 14ª Ed. Campinas, São Paulo: 2008

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS (org.) Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo elucidar a importância da musicalização, como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Buscarei analisar de que maneira a música é trabalhada no cotidiano escolar, verificar como os profissionais da educação utilizam a música em sala de aula e se a mesma contribui para o processo de aprendizagem, verificando como são desenvolvidas as atividades voltadas à musicalização.

PALAVRA-CHAVE: Musicalização; Educação Infantil; Aprendizagem.

Abstract:

This article aims to elucidate the importance of musicalization, as a facilitator of the teaching-learning process. I will try to analyze how music is worked in the school routine, to verify how the education professionals use music in the classroom and if it contributes to the learning process, checking how the musicalization activities are developed.

KEYWORD: Musicalization; Child education; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Alguns autores classificam duas escolas como sendo primordiais para o entendimento deste gênero musical, sendo: Música de Vanguarda e as tendências neoclássicas e neo-românticas. Para a música contemporânea destacam-se também as músicas eletrônicas, e as aleatórias, sendo esses muitos apresentados entre a maioria das classes sociais.

Atualmente no Brasil, estamos convivendo com um “amaranhado” de estilos e gêneros musicais, em que as músicas populares têm, cada vez mais, conquistadas o público em geral. Porém, vale ressaltar, que um grande número de pessoas faz parte de estilos advindos de outros países, permanecendo inerentes aos mesmos.

Esse artigo tem como objetivo analisar este contexto, mostrando a importância da expressão musical, para que haja uma busca da interação da criança no momento da criação da música e não só apenas uma reprodução.

Segundo Bréscia (2003) ao se envolverem com a música as crianças melhoram sua audição, interpretação e suas capacidades de compreensão, também ajuda na linguagem oral e sua coordenação motora.

Oportunizar à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser critico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

[...] A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existia uma rica tradição musical. Na Antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem […] (FERNANDES, 2009, s.n.)

A música também pode ser usada na Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos em contribuição para o processo ensino-aprendizagem. Utilizando seus vários níveis de alcance desde a socialização até o gosto

musical da criança.

A musicalização se constitui uma forma abrangente de educação, através de um processo pedagógico participativo que procura uma motivação diferente do ensinar, em que é possível favorecer a auto-estima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase.

Segundo citação de Maffioletti (CRAIDY; KAERCHER 2001, p.130) nos afirmam que:

Quando a criança começa a freqüentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados a mantidos. Além disso, as aprendizagens de formas de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação. As professoras do berçário ficam muito admiradas quando observam que os bebês aprendem e reconhecem com extrema facilidade aquelas músicas que lhes proporcionam momentos de descontração e alegria. O canto é uma atividade eminentemente social, é uma abertura para o outro e um enorme enriquecimento pessoal.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. A música possui um papel importante na educação das crianças.

"Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão. " (ZAMPRONHA,2002, pg.120)

A música proporciona na Educação Infantil a motivação no ensino, favorecendo auto-estima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase, proporcionando ainda, diversos benefícios para o desenvolvimento infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A HISTÓRIA DA MÚSICA

A música é uma linguagem universal, tendo participação na história da humanidade desde as primeiras civilizações. Na Grécia antiga o ensino da música era obrigatório. Pitágoras era dessa época e afirmava que em um certo período da música tinha o poder de cura, e também era muito usado em rituais, festas, ou seja, a música existe desde sempre.

No dia 18 de agosto de 2008, o Governo Federal através do Ministério da Educação sancionou a Lei 1769/08 que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando-se obrigatório o ensino de Música. Importa-se que se entenda as características da Lei acima, então entender que o projeto de lei tentava promover o resgate no sentido mais amplo e também minucioso da educação musical, não só valorizando o sentido da

formação humana e da identidade brasileira, como também tentando fortalecer e motivar o sistema de ensino para contratação de profissionais com habilidades específicas para o ensino da música

Por enquanto o que se sabe é que as redes de ensino têm o prazo até o ano de 2012 para se adaptarem às novas exigências. Todavia, Shafer (1991, p. 293) ressalta que:

Atualmente não tem sido fácil assegurar um lugar para música no contexto de sistemas públicos de educação em muitos países; mesmo que esse lugar existe, é geralmente mais forte na escola primária, perdendo força, progressivamente, à medida que a criança cresce.

No Brasil as primeiras manifestações musicais foram trazidas pelos Jesuítas, que a principio não focavam a educação do povo, porém, utilizavam-se da arte para trazer mais servos para Deus.

Entre aos recursos utilizados destaca-se a música, em virtude da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e pesca, em comemoração nascimento,casamento,morte, ou festejando vitórias alcançadas (LOUREIRO, 2003, p. 43).

No período Pré-escolar há oportunidades de trabalhar com várias atividades lúdicas com a música. É na Educação Infantil que a música deve ser bem trabalhada, despertando habilidades, pois o cérebro está no seu período de aceleração ativa, facilitando todos os conhecimentos, e estimulando todas as áreas

cerebrais. Assim, ressalta-se a importância da música junto aos estudos científicos que buscam continuamente a melhoria da educação.

Nota-se que sobre o ensino obrigatório da música, afirma-se que não existe forma única para educação, e a escola não é o único lugar para que a mesma aconteça. Os saberes e os conhecimentos variam de acordo com os indivíduos e suas culturas. As metodologias em e práticas educativas, hoje em dia, se estendem às salas de aula, aos meios de comunicação, aos movimentos sociais, ao lar. É necessário a transmissão dos saberes na esfera educativa de forma mais adequada possível.

Segundo Brandão (1981, p. 7) o mesmo menciona que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação.

Ao longo da história, a música vem desempenhando um importante papel no desenvolvimento do ser humano, nos aspectos religiosos, moral e social, contribuindo assim para a criação de hábitos e valores indispensáveis à cidadania. Sempre esteve ligada às tradições e à cultura de cada época.

Nos povos antigos a música fazia parte do currículo escolar. Portanto, o estudo musical é desde os tempos mais remotos uma matéria fortemente significante na vida do ser humano e nas relações entre esses.

Encontra-se a música presente em todos os cantos e se faz permanente na vida das pessoas a todo o momento, seja em

casa, nas ruas, nas praças, nas grandes orquestras, nos teatros e hoje mais do que nunca nas instituições de ensino. Unificar música e educação dentro do ambiente escolar pode gerar resultados gratificantes, fazendo da difícil tarefa do ensino, algo prazeroso e divertido, por conta da significativa ajuda da área musical no desenvolvimento do ser humano.

Na música, o repertório musical e a simplicidade do seu fazer transmitem às crianças idéias de valores, comportamentos e caráter. E a educação utiliza-se da musicalidade para definição, integração, controle, organização escolar, entre outros, tendo nela um componente importante da cultura.

O som faz parte do cotidiano humano desde os tempos mais remotos. Nossa vida é rodeada de sons diversos. Os grunhidos na Pré-história eram uma das formas de comunicação, em que o som, a tonalidade e intensidade, representavam ações e reações diversas. O som, através da musicalidade, também faz parte de nosso cotidiano, em que os sons da natureza misturam-se com os sons da modernidade. A música é um grande reflexo da propagação dos sons.

Na Antiguidade pouco se tem informações sobre a música. Sabe-se que os instrumentos musicais faziam parte das ações cotidianas em determinadas camadas sociais, porém não se têm definido as interpretações das composições.

No Medievo os cantos faziam parte do culto cristão desde o início do Cristianismo. Com o passar dos tempos desenvolveram uma melodia intitulada de cantochão. Um personagem que ajudou a elaborar uma série de regras para manter um estilo adequado ao canto de hinos sacros foi Santo Ambrósio, portando se dá o nome de canto ambrosiano, às músicas que obedecem a essas regras. Com a presença do Papa Gregório, o Grande, criou-se o canto gregoriano através dos eclesiásticos, sendo esse mais conhecido na atualidade.

Com o passar dos tempos, muitos gêneros musicais foram surgindo, um deles foi a Clássico. Acreditava-se que a música deveria ter certo “requinte”, capaz de fazer com que as pessoas sentissem emoções de uma forma “refinada”, também considerada, “educada”, assim, clássica.

Em sua maioria, eram as classes mais abastadas que usufruíam desse estilo musical, pois eram considerados cultos o suficiente para entendê-las. Já no estilo do Romantismo, acreditava-se que a música poderia ser acobertada de fantasias, capaz de refletir o emocional e expressar os sentimentos mais intensos. Vale ressaltar nesta época Beethoven, sendo fundamentalmente um classicista, mas compôs obras de estilo romântico.

A música Contemporânea classifica-se como tal, após os movimentos impressionistas e regionalistas, não trazendo consigo uma uniformidade.

Conforme Pontes (2008) afirma, o cantar é brincar com os sons, ritmos, sensações e sentimentos, é uma forma específica de compreender e interagir com a realidade. A música na educação é (ou deveria ser) vista como um processo global, progressivo e permanente e suas formas de aperfeiçoamento deveriam ser constantes, pois independente do meio, sempre haverá diferenças individuais e ambientais e que, consequentemente, necessitam de um tratamento diferenciado.

Conforme o Referencial Curricular Na-

cional para a Educação Infantil, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas. (BRASIL, 1998).

Muitas são as linguagens que nos cercam. Pode ser a linguagem escrita, a plástica, oral, corporal, musical, enfim, fazemos, viveu, construímos e usamos diversas delas, seja no trabalho, no lar, em que estejamos.

Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc., ou ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo de elementos diversos

O ambiente da educação infantil é repleto de repertórios musicais. Muitos professores utilizam a música de maneira errada, quando não dominam esse assunto.

Rosa (1990, p.19) identifica a música como “uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir”

Seguindo Romanelli (2009), a música é denominada como [...] “é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação”. Na escola, [...] “a música é linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas”.

A música também auxilia na fase de adaptação à escola, ou mesmo na comunicação não verbal. Crianças de educação infantil, muito pequenas, tendem a retrair-se e não ter contato com ninguém. Não falam, não murmuram, no máximo emitem sons com um determinado ritmo. Muitas vezes o educador conversa com essa criança, por meio de uma comunicação não verbal, ele tenta murmurar como a criança e vai conseguindo promover uma adaptação desta criança.

Manusear os instrumentos, assim como criá-los, criar coreografias também é trabalhar com música.

Muitos pensam que música é só cantar! Mas ela vai além, pois permite experiências concretas, desde experimentar o instrumento, assim como criá-lo, separar os instrumentos por sons, seriá-los.

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

Dentro da música de cultura infantil podemos encontrar além do acalanto, as parlendas e os brincos, conforme nos diz Brito (2003). Há também os brinquedos de roda, que comportam poesia, música e dança. Várias são as culturas envolvidas neste as-

pecto, como a lusitana, espanhola, africana, ameríndia e francesa

2.2. MUSICALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

Facilitando o processo ensino-aprendizagem, e também favorece a criança de Educação Infantil de 5 e 6 anos, ensinando-a a apreciar o valor de uma peça musical, despertando na criança o gosto pela musica, aquisição de novos conhecimentos, concentração, autonomia, criticidade, sendo um importante instrumento didático.

Trabalhar usando a musica como ferramenta de apoio é com certeza estimulante, principalmente por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal

Nas atividades, em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças.

Deve-se promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir do que as crianças podem realizar com os instrumentos. Poderá, por exemplo, explorar os timbres de elementos ligados a um projeto sobre o fundo do mar (a água do mar em seus diferentes momentos, os diversos peixes, as baleias, os tubarões, as tartarugas etc.), lidando com a questão da organização do material sonoro no tempo e no espaço e permitindo que as crianças se aproximem do conceito da forma (a estrutura que resulta do modo de organizar os materiais sonoros).

Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais.

O docente deve observar o que e como cantam as crianças, tentando aproximar-se, ao máximo, de sua intenção musical. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical.

Segundo Koellreutter, “a música é um meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem... para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido” (1997, p 72), desta forma entende-se que a linguagem musical é um poderoso meio para transmitir valores, expressar juízos, reforçar estereótipos ou preconceitos.

Muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação docente inadequada, o processo de musicalização infantil ou de sensibilização musical negligencia questões tão importantes e determinantes para a vida daquela criança que está em formação

Portanto, a educação musical transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural no qual está, já que, segundo Duarte Júnior, numa perspectiva mais abrangente, “educar é o processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo”. (JÚNIOR, 1981, p.15)

Entende-se por musicalização é um processo de conhecimento a respeito da música, tem como objetivo despertar e desen-

volver o gosto musical da criança. Segundo Bréscia (2003), afirma que favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, concentração, atenção, autodisciplina, socialização.

O lúdico está ligado à música, fim de aperfeiçoar todas aquelas habilidades mencionadas anteriormente.

Brito (1998) menciona que o termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais, são apresentadas às crianças por meio de canções, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais

Atividades como jogos sonoro-musicais são atividades que, por meio de brincadeira como de estátua, permitem o trabalho com os sons e com o silêncio, nos jogos de mãos trabalhasse a música, expressão corporal e a participação de várias pessoas. Na atividade com a bandinha rítmica as crianças criam as pequenas noções de ritmo, associada à percepção auditiva.

A utilização dos instrumentos musicais possibilita à criança a exploração do mesmo, e suas possíveis diferenças. Exemplo de atividade o canto, além de contribuir no desenvolvimento da audição, também colabora na memória e na articulação de palavras.

Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Os acalantos e os chamados brincos são as formas de brincar musical característicos da primeira fase da vida da criança.

Os jogos sonoro-musicais favorecem a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características), ao silêncio e à música.

Exemplos de jogos e brincadeiras musicais: Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical.

Na escola criando-se um ambiente musical na escola, pode-se notar que o interesse das crianças aumenta e a participação flui de maneira mais livre e solta.

Assim, mediante a criatividade o professor pode tornar as aulas mais ricas e interessantes, através da música a sensibilidade e atenção dos alunos crescem, e desenvolve sua capacidade de concentração, raciocínio, memória, os benefícios da utilização da música na educação se estendem por todas as áreas de aprendizagem.

O docente deve procurar conhecer todos os tipos de músicas envolvidas no meio

social dos alunos, bem como as representações utilizadas por eles, observando os objetivos da educação para a compreensão da cultura musical e buscando encontrar a idéia-chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida.

Com a música, o professor tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno.

A criança em contato com a educação musical cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolve coordenação motora, acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, e ainda criatividade e capacidade de comunicação.

Através de projetos musicais, o docente pode realizar na sala de aula momentos de socialização por meio de uma roda de conversa sobre o tema, as crianças refletem sobre as músicas conhecidas e as apresentadas.

Por meio de jogos e brincadeiras de cunho alfabetizador insere-se a música favorecendo o letramento. Com base nas letras e em seu significado, as crianças utilizarão técnicas de desenho e pintura para expressarem-se.

Quando bebês, a expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros.

Os alunos integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

Faz-se necessário definir os objetivos, as metodologias, as estratégias e a avaliação do processo que envolve a musicalização para que se possam rever as metas a serem alcançadas e as ações a serem desenvolvidas.

Importa que os docentes tenham a clareza dos benefícios que a musicalização pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral do educando ainda nos cursos de formação de professores. Para que isto ocorra, esses cursos têm de oferecer subsídios para esta prática.

O docente em sua formação deve ter assegurado e garantido a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, como já foi exposto anteriormente, não é suficiente para fomentar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino.

Faz-se necessário que haja uma conscientização coletiva de todas as esferas educativas sobre sua importância no campo da educação, sobretudo na Educação Infantil, fazendo com que seja devidamente tratada como uma linguagem tão importante quanto as demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

A música está presente em todos os espaços e tempos, na história pessoal e coletiva dos grupos.

É fonte de cultura e aprendizagem, lazer e prazer, arte e educação. O fazer musical

na Educação Infantil não pode estar condicionado à existência ou não de sensibilidade do educador para esta arte; é imprescindível que se rompam barreiras e se delineiem novos contextos.

Desconsiderá-la no ambiente educativo é negar as vivências e contribuições de cada um. É impedir que se façam presentes as tradições de um povo que carrega sua identidade nas músicas que permeiam as brincadeiras de criança; é permitir que ações mecânicas e desprovidas de significados continuem a fazer parte do ambiente escolar.

Para Borges (2003, p.115)

Música é arte [...] seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando idéias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais.

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

No ensino da música, essa linguagem musical deve ser um dos meios para alcançar a educação de pessoas criativa e crítica, e os bons resultados serão obtidos pela adequação das atividades, pela postura reflexiva e crítica do professor, facilitando a aprendizagem, propiciando situações enriquecedoras, organizando experiências que garantam a expressividade infantil.

É recomendado para crianças que estão na educação infantil que os conteúdos relacionados ao fazer música devem ser trabalhados em situações lúdicas, como já mencionado, fazendo parte do contexto global das atividades, pois quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja perfeita.

A música transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural em que está, já que, segundo Duarte Júnior, numa perspectiva mais abrangente, “educar é o processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo”. (JÚNIOR, 1981, p.15)

A educação musical dentre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização; na Grécia, por exemplo, a música era a expressão de um homem livre, fonte de sabedoria e conseqüentemente indispensável para a educação. Educar para os gregos era mais que a simples transmissão de conhecimentos, pois o objetivo maior era a formação do caráter da pessoa.

A educação musical pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, além, de também estimular o ressurgimento, o estudo e a valorização de culturas regionais, globais ou planetárias.

Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a

pena. E não deve haver confusão com o que deve ser entendido por “música”. Não existem duas aulas de música, uma para adultos, salas de desenho, salas de concerto, e outra para criança e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é um assunto tão difícil quanto as autoridades escolásticas tendem a sugerir em seus congressos. (JACQUES-DALCROZE, citado por SWANWICK, 2003, p. 51).

Os educadores devem ter como método para ensinar a música, uma fundamentação que una as ações de produção e os vários contextos das mesmas, para que o significado musical de forma correta envolva todas as suas funções humanizadas, concretas e verbais da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc. despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atender as necessidades de expressão que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Vale apena salientar que a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e lazer, assim torna-se indispensável sua presença no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. M. M. A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação. 3°ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

_, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 33 ed. Brasília: MEC / SEF, 2001. v. 6.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peneirópolis, 2003

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FERNANDES, V. da S.R. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em http://br.noticias.yahoo.com/25/08/2009 tecnologia-negocios-estudo-desenvolve--inteligência-e-integração.html>.Acesso em 25/08/2009.

GIRARDI, G. Música para aprender e se divertir. Nova Escola, São Paulo n° 173,

p. 55 e 57 junho / julho, 2004.

JUNIOR, J. F. D. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: editora Cortez, 1981.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus,2003.

MAFFIOLETTI, L.de A. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis (Org.). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Art-

med, 2001.

PONTES, E. G. (2008). Ao som da música. Revista do Professor. Porto Alegre. PONTES, E. G. (2008). Ao som da música. Revista do Professor. Porto Alegre.

ROMANELLI, G.Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990

SILVA, L.M. G.. A expressão musical para crianças de pré-escola.Revista Idéias. São Paulo: n. 101992.

SHAEFFNER, A. Origene des instrumentes de musique. Paris: Mouton, 1958. ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

A IMPORTANCIA DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO ATUAL E AS PREOCUPAÇÕES DO USO EXCESSIVO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

CÁSSIA CARLA CAETANO NAVARRO

RESUMO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a presença das tecnologias que estão cada dia mais inseridas nas diversas esferas sociais e como estão presentes no contexto educacional escolar principalmente durante a pandemia do Coronavirus e as consequências do uso excessivo das telas na infância e adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Pandemia; Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

A presença crescente das tecnologias na vida das pessoas vem alterando a maneira de se comunicar e de se relacionar com o mundo, a sociedade está se tornando usuário frequentes dos eletrônicos

As ferramentas tecnologicas estão presentes em grande parte das atividades, seja no lazer ou trabalho. Tendo em vista o cenário atual, é a maneira de manter contato com as pessoas, trabalhar, adquirir informações, fazer compras, resumindo foi o jeito encontrado de sair de casa durante a pandemia do Coronavírus.

Com a oportunidade de se comunicar e manter o distanciamento social através das tecnologias tornou-se possível minimizar os impactos negativos do isolamento tanto psicologicamente, financeiro e economicamente.

Foram criados novos hábitos e adequações foram necessárias para suprir as necessidades do indivíduo no período pandêmico. A comunicação por videochamada se tornou frequente, possibilitando consultas médicas virtuais (telemedicina), expansão do e-commerces, experiências culturais com transmissão ao vivo de shows e espetáculos, aulas remotas entre outros, sempre visando reduzir a circulação de pessoas e evitar a propagação do vírus.

As circunstancias atuais atingiram também as crianças que passaram a ficar mais tempo conectadas e dependentes destes recursos para desenvolver atividades de

socialização, brincadeiras e aprendizado.

Com o fechamento de diversos setores inclusive as instituições de ensino, da noite para o dia, com a finalidade de conter a pandemia do Covid -19, professores e estudantes tiveram que encontrar maneiras diferentes de lecionar e aprender para que não houvesse a perda do ano letivo. Um grande desafio para aqueles que estavam habituados com ambiente escolar e que pouco contanto tinham com as ferramentas tecnológicas.

O preconceito precisou ser substituído pela resiliência e as tecnologias que eram vistas como secundarias ganharam importância no ambiente escolar no preparo das aulas assíncronas e síncronas.

Com tanta exposição às tecnologias, os responsáveis devem orientar e auxiliar a criança a desenvolver uma relação saudável com as tecnologias mesmo durante o período de isolamento social, garantindo relações éticas, criativas e benéficas.

Nessa relação entre infância e tecnologia, é importante observar os desafios, de modo a prevalecer as boas experiências e o respeito à privacidade, além da capacidade de desconectar das crianças, como defendem pesquisadores, especialistas e organizações, como a Unicef, Organização Mundial da Saúde e a Sociedade Brasileira de Pediatria.

IMPORTANCIA DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ATUAL

Os métodos de ensino aplicados no ambiente escolar estavam descontextualizadas com a realidade vivida na atualidade, favorecendo a falta de interesse do estudante pelas práticas escolares devido a defasagem na didática aplicada.

Trazer inovações para o ambiente escolar torna o ensino muito mais atraente para o estudante contemporâneo, a criança e o jovem possui o mundo digital integrado à sua realidade, proporcionando um desafio aos docentes, que devem integrar as tecnologias nas suas práticas visando favorecer o aprendizado.

Esta geração está cercada pela tecnologia alterando o perfil do estudante do século XX. De acordo com Prenky (2001), os chamados nativos digitais aprendem e produzem conhecimentos de modo diferenciado, eles estão. Acostumados a receber e processar informações rapidamente.

A sociedade contemporânea é informatizada, Almeida (2011) aponta que:

As tecnologias começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração dos nativos digitais e passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais, ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão os jogos eletrônicos, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da Web 2.0, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos, dentre outros. (ALMEIDA, 2011, p. 5).

A educação infelizmente não acompanhou estes avanços tecnológicos. Branco (2012) faz uma reflexão interessante:

Se fosse possível a um médico que tenha vivido no início do século XX reviver neste início de século XXI, certamente ficaria estupefato com as mudanças em sua profissão. Mudanças de todo tipo de ordem: clínicas, cirúrgicas, metodológicas etc. Seria certamente impossível que, com os conhecimentos adquiridos na aurora dos anos 1900, pudesse hoje exercer a medicina. Assim também se daria com engenheiros, com arquitetos, com advogados. Mas provavelmente essa ideia não é verdadeira quando falamos de professores (BRANCO, 2012, p 9).

Branco (2012) refere-se a forma de dar aula, aos recursos utilizados na escola como quadro negro, livros e aulas expositivas. Em relação aos conteúdos provavelmente estariam ultrapassados. Certamente seria muito mais interessante se as metodologias estivessem acompanhado o desenvolvimento tecnológico, a inclusão de recursos audiovisuais nas atividades docentes são fundamentais para tornar o ambiente escolar mais instigante.

Nesse cenário, conforme destaca Ferreira (2010), observamos a convivência de duas gerações: os nativos digitais e os imigrantes digitais. A grande parte dos docentes passaram a ter acesso as tecnologias na fase adulta, sendo surpreendidos pelas inovações tecnológicas que ampliaram o acesso às informações e enfrentam o desafio de aprender e aplicar os conhecimentos tecnológicos. É nítido a diferença no relacionamento com as tecnologias entre as duas gerações, gerando conflitos e até mesmo rejeição por parte dos nativos digitais ao se deparar com profissionais que utilizam metodologias tradicionais.

Carrano (2008) destaca que muitos estudantes são diagnosticados equivocadamente por seus professores com déficit de atenção e hiperatividade por não manifestar atenção e interesse nas aulas e atividades escolares.

Facilmente encontramos docentes relatarem a ausência da leitura na vida dos estudantes e as dificuldades de desenvolverem trabalhos em grupos, mas é possível notar uma excelente interação nas redes sociais e fazendo o uso dos recursos tecnológicos com criatividade e esperteza.

A PANDEMIA E A ACELERAÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

No início de 2020 iniciou uma pandemia que afetou o mundo inteiro, uma doença infecciosa a COVID 19 causada por um vírus coronavirus recém descoberto espalhou pelo planeta Terra , com a tentativa de conter a contaminação em massa a população buscou o isolamento social.

Em meados de março de 2020, o isolamento social afetou vários setores inclusive a educação, as aulas nas redes de ensino públicas e privadas foram suspensas.

Para dar continuidade ao ano letivo, as instituições educacionais se empenharam na busca de alternativas em outras modalidades de ensino. Muitas instituições adotaram o ensino remoto, educadores e educandos tiveram que se adaptar para o novo formato de aulas que seriam ministradas online, mediante uma série de desafios e dificuldades o ensino remoto era a maneira mais segura e eficaz de minimizar os prejuízos durante o período que aulas presenciais estavam suspensas.

As escolas não estavam preparadas para o ensino hibrido e nem receberam treinamentos, houve uma mobilização para fazer o factível para o momento, ou seja, uma situação emergencial do ensino remoto muito diferente do ensino à distancia (EAD).

Os professores tiveram que aprender a utilizar as ferramentas digitais para disponibilizar conteúdos de forma assíncrona e realizar aulas síncronas, passando por um processo de adaptação ao uso das câmeras.

Para Cordeiro (2020, p. 3):

Neste processo, muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser utilizados em meios digitais e neste aspecto melhor se familiarizarem com a tecnologia para conseguir dar aulas a distância através do ensino remoto. Observamos no desenrolar dos acontecimentos, uma parceria entre escola e família, que mesmo diante das dificuldades de acesso, os pais não ficaram parados e colaboraram para que as crianças pudessem participar das atividades.

Os métodos de comunicação e acompanhamento são realizados através de aplicativos de comunicação, aplicativos de videoconferência, fotos das atividades, envio de atividades. Muitos professores estão trabalhando a mais para planejar suas aulas em formatos digitais e adotar metodologias ativas. As famílias também tiveram que se adaptar à nova realidade, além de cuidar da casa, trabalho remoto (Home office), precisam acompanhar e auxiliar nas atividades prescritas pelos educadores.

Professores e estudantes tiveram que se adaptar ao ensino remoto e encarar uma nova realidade educacional juntos. O envolvimento da família é fundamental para dar suporte as crianças ou adolescentes durante o ensino remoto:

Algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar. Vale salientar que alguns alunos não possuem acesso à internet ou acesso a TV e não estão acompanhando as aulas (CORDEIRO, 2020 p.3).

Mesmo que indicadas nos documentos pedagógicos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tecnologias nas salas de aula brasileiras eram vistas como distrações e a pandemia impulsionou a utilização destes recursos que há muito tempo eram ensaiadas a sua inserção na educação. Mesclar os métodos de ensino como aulas presenciais, livros didáticos e o uso das ferramentas digitais podem auxiliar na personalização do ensino e na motivação dos estudantes.

Diante de tantas mudanças e um cenário caótico provocado pelo COVID -19, as instituições de ensino se depararam com um novo olhar para as tecnologias. Cordeiro (2020) ressalta o ensino nunca mais voltará a ser o mesmo, novas formas de aprender e reaprender foram exploradas, libertando crianças, jovens e adultos das paredes da sala de aula e descobrimos um mundo de oportunidades. Os educadores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam a importância da organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

A pandemia auxiliou a desmitificar o uso tecnológico nas unidades escolares, o professor passou a compreender universo digital e a perceber como os conteúdos podem ser enriquecidas. Através das

aulas assíncronas as matérias são gravadas e permite ao estudante assistir quando puder e quantas vezes precisar para entender o assunto ensinado, com as aulas síncronas a interação entre o educando e o educador acontece em tempo real, é possível esclarecer as dúvidas e auxiliar as estudantes nos conteúdos de maior dificuldade.

A tecnologia na educação deixa o ensino mais atraente vários recursos podem ser explorados como lousas digitais, tabletes, notebook, smartphones, software e plataformas digitais entre outros. A equipe pedagógica deve refletir sobre a utilização destes recursos para inovar a aprendizagem e desenvolver o estudante e conscientizá-lo do uso consciente da internet.

As intuições de ensino passam por uma inserção tecnológica, a educação teve que ser reinventada e os professores e estudantes aprenderam muitas coisas novas e um novo jeito de ensinar e aprender e os benefícios das ferramentas digitais dificilmente serão excluídas do ensino presencial.

A INFLUENCIA DO USO EXCESSIVO DE TELAS NA SAÚDE MENTAL

A pandemia tem acentuado cada vez mais uso das tecnologias por parte das crianças e adolescentes. É cada vez mais frequente nos depararmos com bebês vidrados nas telas e crianças pequenas que conseguem manusear e escolher o aplicativo que desejam. Estas situações estão cada dia mais comum e chamam atenção dos especialistas e até mesmo das famílias que passaram a observar mudanças no comportamento dos filhos.

Diante do isolamento e restrição social necessários ao controle da atual pandemia, mídias digitais têm contribuído exponencialmente com a comunicação entre familiares e também com o entretenimento da criança. Contudo, é importante alertar para o uso excessivo e para a maciça substituição do recurso em detrimento das interações pessoais (WERNET 2020).

Alguns comportamentos estão sendo observados por familiares, professores e especialistas, como problemas de socialização, dificuldades de aprendizagens, comportamentos agressivos, vícios nas telas e a dificuldade de estabelecer limites no uso das tecnologias.

Para Schaan e cols. (2019) o comportamento sedentário pode ser definido como o excesso de atividades com baixos níveis de gasto de energia em uma posição sentada ou reclinada e é um consenso que o sedentarismo não é simplesmente falta de atividade física, qualquer movimento como resultado de contração muscular esquelética que aumente o gasto energético acima do repouso e não necessariamente a pratica desportiva.

Entre adolescentes e crianças atividades sedentárias como a exposição excessiva as telas são cada vez mais frequentes. A recomendação da Academia Americana de Pediatria é que as crianças e os adolescentes limitem o tempo total de entretenimento baseado em tela a no máximo duas horas por dia (SCHAAN E COLS. 2019).

Diante do cenário atual as instituições de ensino adotaram as ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao calendário escolar e consequentemente ampliou-se o tempo de exposição das telas no cotidiano das crianças e dos jovens. É essencial que os responsáveis e a escola desenvolvam um trabalho de conscientização quanto aos efei-

tos causado pelo uso excessivo das mídias digitais e ao final das aulas remotas é essencial o estimulo de atividades que não necessitem das telas.

Quando as crianças e adolescentes passam grande parte do tempo utilizando celular, tablete, computador, videogame, televisão, por exemplo, o desenvolvimento pode ser afetado. O baixo estimulo do cérebro devido as atividade automáticas diminuem a capacidade de reflexão, desenvolver a coordenação motora, desenvolver habilidades socioemocionais, além do sedentarismo, obesidade, insonia e problemas relacionados à postura e visão conforme explica Werner (2020):

A permanência excessiva em frente à tela pode causar também vícios posturais e alterações osteomusculares. A tendência é a adoção de posturas inadequadas, com propensão ao desenvolvimento de problemas na coluna, dores no pescoço, ombros e costas. O espectro azul da luz, de predomínio na tela de dispositivos eletrônicos, pode provocar fototoxicidade e síndrome do olho seco ou síndrome visual do computador, com possibilidades de desdobramentos a acuidade visual (WERNET, 2020).

A palavra criança remete a imagem de indivíduos cheios de energia, alegria, curiosidades e expectativas, mas com o uso excessivo de telas tem aumentado o caso de depressão e ansiedade infantil e principalmente a dependência digital. Diante do cenário pandêmico a Sociedade Brasileira de Pediatria tem-se preocupado com os possíveis agravos à saúde infantil, diante desta preocupação algumas orientações foram enfatizadas no documento: Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19.

Recentemente a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu o vício em videogame ou jogos virtuais como patologia (gaming disorder CID – 11), algumas características da doença estão relacionadas a falta de controle do tempo dedicado a brincadeira, priorizar os jogos em detrimento de outras atividades do cotidiano, comportamento de dependência ao jogo.

Os responsáveis devem ficar atentos aos comportamentos das crianças como mudanças repentinas de comportamento e se perceber alterações significativas devem procurar ajudas.

Apostar na interação direta, brincando, lendo, inventando, cantando, cozinhando, fazendo atividades em conjunto e promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias a vida. Adultos que fazem amplo uso de celular e promovem o tempo em excesso de tela tendem a ficar insensíveis às necessidades das crianças, assim como reduzem progressivamente a quantidade e a qualidade da interação com elas (WERNET 2020).

Estabelecer uma relação de parceria onde dialogo prevaleça é importante para que a família estabeleça o tempo do uso das tecnologias e dediquem momentos para praticar atividades que não exijam conexão.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A sociedade que se configura no século XXI é formada por pessoas que estão cada vez mais conectadas à internet em virtude do rápido avanço da tecnologia e acesso à cultura das mídias virtuais. Nesse contexto, surgiram novas formas de relações humanas, baseadas em modelos digitais que influenciam a forma de pensar e viver.

Neste momento de pandemia passou-se a usar o mundo digital com mais frequência, quase de modo constante e com um papel funcional e afetivo importante. O uso das telas para o desempenho das tarefas escolares, para aulas, pesquisas e compras à distância é muito importante, como também o uso afetivo para assegurar a presença mesmo que virtual entre avós, netos, filhos e seus colegas. O uso escolar tem várias formas educativas de avaliação desde a qualidade do conteúdo acadêmico, as relações afetivas com seus pares e como a única porta de pedir socorro da violência doméstica. O mundo está mudando, não sabemos de que forma vai ficar. E o mundo digital ficará então dividido em: antes da COVID-19, durante o período da quarentena e após a quarentena

A família e a escola devem estabelecer paraceria para Desenvolver um diálogo de conscientização das crianças e adolescentes quanto às possíveis consequências do tempo excessivo de tela e oferecer auxilio para que ela faça um uso restrito às necessidades prioritárias, visando contribuir com a diminuição do tempo de tela de nossas crianças e adolescentes, inclusive em meio à pandemias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-Curriculum, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011.

BRANCO, S. Direito a Educação, Novas Tecnologias e Limites da Lei de direitos Autorais. Cultura Livre. 2012. Disponível em: http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/direito_a_educacao_novas_tecnologias_e_limites_da_lei_de.pdf>. Acesso em: 24 de maio.

CARRANO, P. Publicado originalmente In:____ MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2008. P. 182-210.

FERREIRA, A. A. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução.The computer in the teaching-learning process: of the resistance to seduction. v. 17, n. 2, p. 65-76, 2010.

Karolina Maria de Araújo Cordeiro. O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Disponível em: http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf acesso 31/05/2021.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo" Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG, 2001.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação?. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Anais...Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011

Schaan Beatriz D. e cols.Prevalência de tempo excessivo de tela e tempo de TV

em adolescentes brasileiros: revisão sistemática e metanálise. J. Pediatr. (Rio J.) 95 (2) • Mar-Apr 2019 • Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/fyWWVBvZFdJdbZFBG3MqqXK/?lang=pt# acesso 7 de junho de 2021.

Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual de Orientação: #Menos Telas # Mais Saúde. Disponível em: https://www.sbp. com.br/fileadmin/user_upload/_22246c- ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf

Acesso em 29 fevereiro 2020.

WERNET M. Pandemia e o tempo de tela por crianças e adolescentes. Disponível em: https://www.informasus.ufscar.br/pandemia-e-o-tempo-de-tela-por-criancas-e--adolescentes/ acesso 7 de junho de 2021.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE

CELIA REGINA JUSTINIANO

RESUMO

A intenção ao propor esse trabalho foi demonstrar a importância e a necessidade da história da pintura para o ensino da arte, bem como o estímulo que causa no aluno, tirando tanta distancia entre ele e a pintura propriamente dita. A inclusão de disciplinas artísticas no currículo escolar, em particular o ensino da pintura, da música e dança, sem prejuízo, no entanto, de outras formas de manifestações culturais. Mas alerta-se que não se pretendeu limitar a apenas reivindicar a inclusão de arte na escola, mas sim discutir a necessidade de inovações pedagógicas e psicopedagógicas para benefício do aluno e da escola, bem como trazer à luz o debate sobre a época atual, plena de mudanças e transformações que se processam em velocidade assustadora. Foi à intenção, igualmente, comparar o atual status do processo ensino/aprendizagem sob a ótica de educadores, com as prementes necessidades de aperfeiçoamento e melhoria no nosso sistema educacional. Falou-se também da discussão a respeito da informatização e aproveitamento da tecnologia para alargar os objetivos do ensino. Enfim, abordou-se do presente e futuro, através de pesquisas bibliográficas, as esperanças com relação à transformação de crianças e adolescentes em futuros cidadãos, dos quais dependerá o amanhã desta geração, cientes que a pintura a música, a dança e a arte no geral são importantes para o desenvolvimento do aluno, chegando a concluir que é na escola que colocamos nossas esperanças de que, não obstante haja mudanças rápidas e transformações até a pouco impensáveis, e, o mundo acabará por se tornar um lugar para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Cultura; Arte; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A cultura e a arte são a expressão coletiva e individual de uma sociedade e aquelas que a constituem.

Neste caso será feito exame de uma das artes as mais proeminentes para desenvolvê- lo: a pintura.

É muito importante saber, que na pintura, desde que é uma língua particular do homem dentro de onde seus sentimentos e

suas idéias giram de cabeça para baixo.

A pintura é uma das expressões artísticas em que a vontade do ser humano foi pronunciada primeiramente para reproduzir ao mesmo tempo o mundo ao redor do homem. Porque tem sido exposto já, a pintura tem a maioria de origem remota e sua execução responde a uma necessidade e a um prazer artístico ser humano.

A amostra da antiguidade da pintura é, por exemplo, os desenhos que estavam nas cavernas da origem pré-histórica, especialmente nas cavernas de Altamira (Santander). Mais tarde nós podemos nomear as paredes e aos tetos pintados com razões originais nos palácios egípcio. Mas eram gregos aqueles que deram inicialmente um desenvolvimento amplo e completamente complexo à arte da pintura. Os Romanos foram capazes de imitar a perspectiva e o claroscuro dos gregos, para travar paisagens das cidades, ruínas, e para desenvolver especialmente cenas da mitologia.

A civilização medieval enfatiza principalmente os altarpieces, e as miniaturas góticas, os mosaicos e as tabelas dos bizantinos. Durante o século XV as transformações começam a operar-se que estão preparando o renascimento. Até que a pintura ele estiver feita então na sustentação material da parede ou quando mais da tabela, primeira passagem para o retrato pequeno do cavalo, que distinguiria as expressões da idade moderna e as permitiria às invenções e às máscaras expressivas de sentimentos novos da vida.

Na Itália ou na Alemanha, na França, na Espanha ou nos Países Baixos, o renascimento fez exame à pintura dos grandes ideais da beleza, da harmonia e da perfeição dos artistas. Mais tarde o sentimento romântico prevalece isso informa a trajetória em outros grandes inovadores.

2. DESENVOLVIMENTO CAPÍTULO I

Pintura Arte pré-histórica:

As pinturas mais velhas do que são sabidos foram feitos nas paredes das cavernas que serviram como o abrigo à espécie humana 30.000 anos há, durante o período do paleolítico. Há amostras da arte do paleolítico nas posições de Europa ocidental, de Saara África e o sul, e em Austrália. Em algumas zonas, como a costa mediterrânea, o desenvolvimento da pintura continuou no período neolítico.

As pinturas que conservam nas cavernas da Espanha (Altamira) e do sul de França representam, com a exatidão inacreditável os cavalos vermelhos. Estas representações são feitas com os pigmentos da terra extraídos, composto de minerais diferentes pulverizados e misturados com o animal gorduroso, o espaço livre do ovo, os extratos das plantas, a colagem dos peixes e, uniformes, o sangue; foram aplicados com as escovas feitas dos varitas e das arremetidas ou fundiram-se na parede. Estas pinturas tiveram que executar uma função nos rituais mágicos, embora sua natureza exata não fosse sabida com certeza. Para o exemplo, em uma pintura da caverna de Lascaux, França, aparece um homem entre os animais ao lado de diversos pontos escuros; embora seu significado exato remanesça mais estranho, demonstra à presença de uma consciência espiritual e da capacidade expressá-la por meio das imagens, dos sinais e dos símbolos.

1. Paleolítico:

Se nós restringirmos a definição da arte à atividade representativa, livra de toda a subjeção utilitária nos terá que considerar o superior de Paleolítico como o momento do nascimento das primeiras amostras artísticas. A arte da rocha ou a arte parietal é o tipo de pintura que desenvolveu estes homens nas paredes das cavernas. Dois tipos destes são distintos:

A - Arte de Franco-Cantabrian: estende do período do auriñaciense ao magdaleniense e suas amostras mais representativas estão na França (cavernas do Dordogne) e no norte da Espanha (Altamira, o Pasiega). As características principais desta arte são: um naturalismo grande na reapresentação dos animais, em contornos abstratos das mãos e em sinais; as figuras são isoladas sempre, sem dar forma a grupos científicos; uma evolução desobstruída no tratamento do colorístico é percebida que vai da monocromía a uma policromía rica.

B. - A arte do Levantino: estas pinturas têm uma série das características que as distinguem da arte de franco-Cantabrian: não estão em cavernas escuras, mas nos abrigos para totalizar a luz; são monocromáticos (vermelho ou preto); são mais diagrama esquemático e, assim, não são naturalistas; mas isso é estruturado que dá forma a cenas; controlam travar o movimento, dando a sensação de um dinamismo grande. Suas amostras melhores estão em Cogull, caverna Remigia, o Valltorta e Charco da água amarga, em Levante espanhol.

1. Neolítico:

Segue uma evolução novata no fim do Paleolítico, para uma esquematização geométrica e abstrata maior. O abandono do naturalismo faz com que seja difícil de reconhecer as figuras representadas.

As melhores unidades deste estilo estão na lagoa do Janda, em Almadén (cidade real, na Espanha). Também os ossos humanos e os cilindros de pedra decorados são señalables com figuras geométricas no zig-zag que representa, quase certamente, ídolos religiosos.

Arte Egípcia

A arte egípcia foi desenvolvida durante aproximadamente 3.000 anos, apesar de que mantêm uma determinada estética da unidade. Os egípcios usaram a pintura para pintar as paredes dos túmulos dos faraós com representações mitológicas e cenas das atividades diárias, como a caça, a pesca, a agricultura ou a celebração dos banquetes.

O desenho egípcio e a pintura têm uma função mais próxima à escrita ou dos símbolos religiosos que a do ornamento de estético.

Sua função era quase sempre para realçar a arquitetura, a escultura, o bas-relevo ou os utensílios do uso diário, sendo aplicado aos murais moventes das superfícies.

As cores têm uma simbologia rica: o coolness e a juventude verdes; o preto, fertibología; o alvo, a luz; o amarelo intenso.

As escovas feitas de arremetidas esmagadas, por uma de suas extremidades e escovas feitas com folhas de palmeira eram os instrumentos que se usaram.

Os principais trabalhos pictoriais são: o Friso do Ocas, o Peregrination de Abydos, Sennefer e sua esposa, Amenofis II antes do deus Osiris, cenas do vendimia, caça dos patos no pântano, dancer blond e cavalo cor-

-de-rosa. Também as pinturas feitas em rolos do papírus são muito bonitas, como do julgamento de mortos, do museu de Turin.

Arte Grega

A arte grega é um jogo de manifestações artísticas que foram desenvolvidos em Greece e em suas colônias entre séculos XI e I C. A.. Embora esta cultura tivesse sua origem da civilização no Egito, sua evolução mais atrasada gerou um dos períodos mais influentes da história da arte ocidental.

A arte grega foi caracterizada pela representação naturalística da figura humana, não somente no aspecto formal, mas também na maneira expressar o movimento e as emoções. As partes importantes de cerâmicas que são conservadas, junto com as pinturas funerais de Etruscan, ofertam a nós algumas trilhas nas características da arte grega.

Alguns viajantes, como o Pliny ou o historiador e geógrafo grego Pausanias, acharam muitos dos objetos artísticos que são conservados hoje em dia, e suas histórias oferecem uma informação valiosa sobre alguns artistas.

Os artistas gregos usaram cores à água para pintar grandes murais ou decorar vasilhas. Os ceramistas modelaram as partes em torno da cerâmica, e quando se secam os ilustravam, pintavam e neles cozinhavam.

A arte grega é dividida normalmente em períodos artísticos que refletem suas mudanças de estilos. É dividida em três estágios, respectivamente arcaíco, clássico ou helenístico. Seu momento de um esplendor maior pode ter ficado situado no período clássico, nos dias do regulador de Péricles. Da pintura grega, isso de acordo com textos numerosos alcançou níveis magníficos da beleza que nós conservamos somente as cópias deformadas que estão nos mosaicos romanos. Os nomes dos pintores que nos transmitiram a tradição são aqueles de Polignoto, de Patrasio, de Zeuxis, de Apeles e de Demetrio. Também nas pinturas dos vidros de cerâmica (amphoras e jarros), uma reflexão pálida pode ser percebida de que era a arte grega. A função principal da pintura monumental até aproximadamente a C. A. do ano 320, era da função governamental, fazendo exame do cuidado de assuntos religiosos e de comemorações dos eventos civis mais importantes, como as competições atléticas. Os cidadãos usaram somente as artes plásticas para a decoração de seus túmulos. Não obstante, as artes decorativas foram dedicadas principalmente à produção dos objetos do uso confidencial. As famílias mais ricas eram proprietárias das vasilhas de bronze e dos espelhos.

1. Estágio Arcaico

Durante o período arcaico, com a extensão geográfica e econômica da civilização grega, o aumento da riqueza e os contatos com a parte externa causaram o desenvolvimento na decoração das vasilhas, que eram objetos importantes do comércio. No ano 675a.C., os pintores de cerâmica de Corinto começaram a decorar as partes com as silhuetas pretas das figuras, animais que marcham geralmente, feito com formulários cancelados e prontos em um ou diverso frisos pequeno. Protocorintio é o estilo denominado. O estilo corintio foi desenvolvido em 550a.C. e os quais conservam exemplos numerosos. Os vidros são atolados nas figuras em fundos floral. Nas vasilhas são freqüen-

tes as imagens de monstros, como a quimera, uma criatura com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de dragão. Outras razões orientais similares aparecem nas cerâmicas das partes encontradas em Laconia, na Bélgica, em Calcis, em Rodas e em Sardes. A decoração das vasilhas de cerâmica com a técnica das figuras pretas chegou de Corinto em Atenas por volta de 625a.C., foi combinada com o estilo ateniense, mais linear velho e de um tamanho maior. A decoração foi feita no preto do engobe na cor vermelha da argila. Os detalhes foram gravados por incisões e às vezes estiveram para fora. Com este momento, as cenas representadas nos vidros cerâmicos e os artistas que os pintaram podem identificar por determinados inscrições. Aproximadamente trinta pintores assinavam com seu nome as partes decoradas e os outros cem poderiam ter sido identificados por seu estilo característico. Aos artistas os mais atrasados os nomes modernos foram-lhes atribuídos de acordo com a posição de alguns de seus trabalhos mais importantes, como o pintor de Berlim; pelo assunto de algumas de suas pinturas mais representativas, como o pintor do varrão selvagem; ou pelo nome do ceramista para que trabalhava como o pintor de Amasis. Neste período o mais famoso é o vidro de François, feito os 560 a C. A. pelo potter de Ergotimos, pelo pintor de Klitias (museu archaeological de Florença); o vidro de Dioniso, feito por Exekias (Gliptoteca de Munich), e os trabalhos de dois dos artistas os mais proeminentes na técnica das figuras, do Lydos e do Amasis pretos. Os vidros decorados com a técnica das figuras vermelhas foram feitos a C. A. do ano 530 para a primeira vez, pela iniciativa do ceramista de Andocides. A decoração foi feita com uma técnica pictorial à inversa, aquela deve dizer, o fundo pintado do preto, deixando as figuras na cor vermelha da argila. Os detalhes, em vez de tornar-se por meio das incisões na argila, foram extraídos com preto, que deu forma frequentemente a um relevo. Uma cor nova, a árvore da castanha dourada, obtido quando diluir o verniz preto foi usado também. Os pintores atenienses desenvolveram em 540 a.Cum estilo novo cujo exemplo principal fosse uma cratera que representasse a luta de Heracles de encontro ao gigante de Actínio. Além de mostrar um interesse crescente pela anatomia humana, trouxeram uma nova concepção do espaço que se transformou patente no uso de uma camada de cor marrom para criar máscaras. Isto era o começo de um tipo de pintar em qual a ilusão tridimensional, obtem assim muito pelo protegido das figuras como pela resistência de pontos da cor. Embora o estilo do preto figurasse durante todo continuado sendo dominante no período arcaico, a produção no estilo de figuras vermelhas foi-se aumentando pouco a pouco. Entre os pintores de uns vidros mais importantes do fim do período archaic enfatizam Duris, destacam-se os pintores de Brigos e o pintor de Berlim.

2. Etapa Clássica

A arte grega do período clássico, aquele foi desenvolvido da época das guerras médicas ao fim do reino de Alexander Magno, na uma mão permanecida totalmente independente e por uma outra exerceu uma influência grande em outras culturas.

Do tempo clássico elevado as pinturas não são murais conservados. O pintor mais importante do momento era Polignoto. No seu fresco areja de Leskhe do Cnidios em Delfos, descrito pelo historiador grego Pausanias, representou a destruição de Tróia e

da visita o Hades.

Na pintura das vasilhas as cenas do caráter simbólico e decorativo foram substituídas gradualmente por representações tridimensionais, como em trabalhos de Pistoxenus e de Penthesilea. Os formulários estão mais desobstruídos, os olhos imaginam do perfil e você dobra-os das telas adquire formulários mais naturalistas. Estas características, especialmente nos vasilhas do pintor do Niobides, sugerem a influência de Polignoto e oferecem mais informação de seu estilo artístico.

Embora sejam desenhadas com uma perspectiva linear rudimentares, as figuras das vasilhas do período clássico médio têm algum efeito tridimensional.

As vasilhas do século I de Centuripa (Sicília) estão mais complicadas e suas cenas são decoradas com figuras pintadas que recordam a técnica atual da torta.

3. Etapa Helenística ou Post-Alexandrina.

Os gregos eram receptivos à influência de determinados elementos orientais, como o decorativo e as religiões exóticas. Nas cidades as mais prósperas da Ásia menor, em Alexandria (Egito), um helenismo novo foi desenvolvido, mistura do espírito grego e dos estilos orientais.

As cenas e as razões representadas nos mosaicos também fizeram o eco monumental da pintura com outras técnicas que não chegaram até nós.

A Arte Romana

A arte romana é um jogo dos manifestantes artísticos desenvolvidos em Roma velha e em seu império, que em seu período do apogeu máximo estenderam dos consoles britânicos ao mar Caspian. Considera-se que o fim da arte romana, e conseqüentemente o começo da arte medieval é chegado com a conversão do império Constantino I grande no Cristianismo e com a transferência da capital do império de Roma em Constantinopla no ano 330. Não obstante, o estilo romano e seus pagãos temáticos continuaram mesmo imaginando durante séculos, frequentemente sob o cristão.

A origem da arte romana é muito discutida. Uma sensibilidade artística menos rica do que aos gregos lhes é concedida aos Romanos. De um ponto de vista estético é possível ser dito que o estilo Romano e o estilo Grego adotaram as suas próprias necessidades.

Os artistas romanos podiam criar a ilusão da realidade, usando a técnica well-known como o perspectiva aérea, por meio de que as cores e os contornos dos objetos quanto mais distantes do formulário imaginário, mais borrado para obter efeitos do espaço.

Julgando pelos literários, a pintura romana alcançou uma importância grande e parece até que houve escolas que se especializaram em assuntos históricos, mas, como aconteceu na Grécia, quase todas as amostras tidas perderam-se.

As melhores composições são aquelas de uma casa de Pompeya que representa a iniciação dos mistérios dos Dionísio e aquelas de uma casa romana que representa uma cerimônia nupcial.

É necessário estar fora daquela decoração dos edifícios romanos, é feito prin-

cipalmente com elementos pictoriais: mural da pintura, cuja temática, seria uma evolução desobstruída dos relativos à arquitetura, aos mitológicos ou simplesmente aos assuntos dos ornamentos e com mosaicos, de assuntos históricos como aqueles da casa Fauno de Pompeya. Dentro onde a luta de Alexander Magno de encontro aos persas imagina, e também dos mitológicos e dos assuntos do circo, como os que, estão nas cidades Hispânicas.

Os Romanos decoravam suas vilas com terras de mosaicos frescos, com rituais e representações, mitos, paisagens, naturezas e cenas diárias.

Medieval

A arte da idade média que esteve tornado fora do império bizantino e dentro da qual era as beiras do norte do mundo romano, podem ser classificadas de acordo com suas características estilísticas. O celta da arte floresceu entre séculos V e IX nos monoteístas de zonas diferentes dos consoles britânicos e foi baseado principalmente em desenhos e caligrafia. Os manuscritos foram feitos muito a cenário, como os gospels de Lindisfarne (c. 698-721, museu britânico, Londres), com razões lineares, lisas elaboradas, em que os elementos germânicos são celtas combinados.

1. Arte Romântica

O românico “engloba do “art. da denominação a produção artística do oeste europeu durante os séculos XI e XII, imediatamente depois que o desenvolvimento da arte de Romana dos países invadiu pelas cidades barbarian”“.

No período Romântico, os manuscritos do norte de Europa não denotaram nenhum estilo concreto; alguns iluministas eram da inspiração clássica, visto que outros indicaram um estilo novo.

A pintura francesa do romântico (da funcionalidade estritamente decorativa) distingue normalmente duas escolas:

a - Essa da abadia benedictine de San Savin que se usa muito bem, tons maçantes, lisos, com predominância de cores desobstruídas: verde, cinzento, amarelo, vermelho e pálido.

b - Essa da igreja do Berzé-berzé-la--Ville-Ville oferece pinturas no fundo azul escuro e em uma riqueza cromática maior.

O provérbio é tido, não obstante, que a pintura autentica do francês Romântico é nos vitrais, feitos em fragmentos de vidro montados da cor diferente com ligação fundida, que aumentam os contornos e dão uma luminosidade e transparência às grandes figuras. O vitral mais famoso é esse dos reis Magos em Saint-Saint-Denis, do século XII na Espanha.

Catalonia é um dos riquíssimos países em pinturas românticas. O ar fresco é de brilhar a maioria de cores vivas; os frontais pintados da madeira ao estuque como se fossem esmaltes.

O romântico italiano está em determinada maneira entre o prolongação da influência do bizantino e a aparência de determinados elementos do pré renascimento.

As escolas da miniatura que foram desenvolvidas em Roma e Montecassino, cujo em geométrico e do cenário dos zoomórficos a influência são celta perceivable e o irish pode também ser enfatizado. O descanso da Europa pode ser dito que até a arte pic-

torial, diversas escolas floresceram (colônia, Westfalia e Sajonia); mas o sinal de adição tipicamente

Romântica são as miniaturas. Na Germânia é caracterizada por seu naturalismo e na Inglaterra pelo seu colorido e por seu esquematismo do celta na tradição.

2. Arte Gótica

O nome “gótico” se consulta para designar à arte da idade média, aquela é a arte entre a antiguidade greco-romana e o renascimento. Este movimento artístico era predominante neste tempo, em torno de 1150.

Entre muitas características que definem a pintura deste período, se encontra a atenção aos detalhes e esse denota a observação perspicaz dos seres humanos e da natureza na parte do pintor. As pinturas góticas são caracterizadas pelas figuras prolongadas que são decoradas extremamente. Há frequentemente pouca tentativa de representar o espaço tridimensional e a perspectiva que foi usada é geralmente aleatória e pouco convencedora.

No período gótico que seguiu introduziu um repertório grande dos técnicos médios, e a pintura parou de ser exclusiva dos monoteístas.

No fim do décimo quarto século havia um movimento para o maior e mais refinado, e um interesse do aumento aos assuntos naturais. As pinturas detalhadas meticulosas das plantas e dos animais transformaram-se uma terra comum característica nestas pinturas. Por isso, um estilo mais atrasado não foi limitado a único país, frequentemente chamam o gótico internacional.

Entre os estilos góticos diversos da pintura enfatizam quatro de uma importância maior.

Na França, durante o século XIII, a pintura gótica é fundamental e mostra os manuscritos em que as miniaturas são arranjadas por todo o texto dividido pelos elementos decorativos inspirados por assuntos arquitetônicos. Durante o século XIV que enfatiza a escola de Borgonha, aquela que por seu realismo pode ser considerado como uma antecedente da escola de flamenco.

A pintura gótica italiana é desenvolvida durante séculos XIII. Durante o período gótico, os Países Baixos tendem a florescer de uma escola well-known a mais importante da pintura como esse do primitivo flamenco. No século XV, os pintores do flamenco fazem uma série dos masterpieces caracterizados por uma agudeza grande acima da realidade e pela precisão nos detalhes.

Em Espanha, o estilo gótico, é desenvolvido na metade do século XIII e as miniaturas das pinturas.

Renascimento

Simultaneamente à volta operada no mundo das letras e essa das idéias, no começo do século XV levantaram-se na Itália um movimento artístico, que alcançaria um impulso extraordinário. Durante um forte processo de liberação do individualismo do artista. Depois dos modelos do antiguidade e dos agradecimentos clássicos greco-romanos à busca das bases científicas da arte, o primeiro renascimento, correspondendo ao século XV levanta-se em Florença.

Durante a segunda fase do renascimento (século XVI), a hegemonia cultural

aconteceu em Florença, onde os papas, com o trabalho de patronos culturais, eram impulsores autênticos da arte. Os artistas mostraram em suas pinturas o céu e os santos, e fizeram exame geralmente de pouca relação com a terra. As figuras transformaram-se mais realistas, o espaço tornou-se mais verdadeiro e a história do cristianismo começou a ser vista de um ponto humano. Pois nas décadas seguintes os artistas podiam recrear o mundo nos painéis, com a facilidade crescente. Começando com os trabalhos aerodinâmicos de Giotto e de Masaccio, o renascimento culminou em criações monumentais de Leonardo, de Rafael, e de Michelangelo. Com as guerras que a Itália se submeteu neste tempo, muitos artistas italianos do renascimento propagaram o estilo por toda a geografia da Europa ocidental. O desenvolvimento dos princípios da perspectiva linear, realizados por diversos arquitetos e escultores no começo do século XV, permitiu que os pintores obtivessem, por meio da representação bidimensional, a ilusão do espaço tridimensional. Muitos dos artistas do primeiro renascimento fizeram uso da perspectiva dramática em seu desenho para produzir ilusão prolongada de um objeto ou aparecerem no espaço. Quando os artistas italianos do renascimento puseram a ênfase na perspectiva da ilusão no espaço, os alemães e os artistas estavam mais interessados em pintura detalhada, parecida a uma jóia do mundo em torno deles. A exploração da anatomia conduz a uma compreensão maior da representação do formulário humano. Também um pintor começou a usar a pintura de óleo e do ar fresco. Os pintores que operaram o potencial da nova técnica trabalharam camadas do óleo que eram transparentes e os panos de linho substituíram as tabelas velhas.

Algo mais tarde, outros artistas, principalmente aqueles que trabalharam em Veneza - especialmente Domenico Veneziano, Giovanni Bellini e Giorgione, enfatizaram os tons mornos de seus óleos. Neste período nós podemos nomear artistas como: Masaccio, Botticelli, Leonardo dá Vinci, Michelangelo, Rafael, Correggio, Tiziano, o Veronés, entre outros. O Maneirismo desenvolvido do estilo do renascimento é visto como uma reação de encontro à harmonia, à ordem e à perfeição dos séculos XV e XVI. O estilo era freqüente na Itália entre 1520 e 1600.

O maneirismo foi caracterizado por seu estilo falsificado, hábil e muito intelectual. O termo vem no uso do maniera" do "the; palavra, significando o elegancia" do "la; e meaning o grace, o contrapeso e a harmonia. A palavra desenvolveu uma variedade do significados; não obstante, isto é associado geralmente com a arte e os artistas que abertamente demonstraram a habilidade excessiva. O maneirismo foi caracterizado por um uso de brilhar cores, composições complicadas, exagero nas fórmulas e o movimento dramático. Mais importância à complexidade e à distorção foi conferenciada que à harmonia das linhas, da cor ou da composição; no maneirismo, até as pinturas religiosas estiveram para o espectador. Entre os pintores deste estilo enfatizam Pontormo, Rosso Fiorentino, Parmigianino, Tintoretto e Bronzino. A atitude estilistíca especial que caracteriza à arte alcançou pouco, quando a maturidade na Itália em 1630 e foram desenvolvidos nos quarenta anos seguintes. Como importância particular do momento na Espanha e nas cidades Hispano-Americanas esta arte se espalha por todas as nações da Europa, adquirindo, no nome que vem da Itália. O "barroco"; que significa excêntrico. A arte barroca é típica por sua exuberância dramática e por

sua atração tocante para o observador. A arte barroca é caracterizada também por seu aspecto dinâmico, no contraste ao estilo clássico, relativamente estático, do renascimento.

Esta tendência distingue pelas linhas diagonais dos compositores. Uma fornece o sentido do movimento, e o de claroscuro marcado na sensibilidade, já o barroco apresenta uma tendência espetacular para a coisa decorativa, um abandono das regras da estética clássica, uma busca da originalidade em todos os custos, uma predominância da fantasia na representação fiel da realidade. Uma exploração meticulosa da psicologia humana e um gosto perturbado. A arte barroca jogou um papel importante nos conflitos religiosos deste período.

Ao contrário da tendência protestante construir edifícios para o culto da maneira soberana e sem decoração. Neste sentido é possível ser afirmado que o barroco é a expressão do Contra reforma. Durante o século XVIII, Veneza retorna para encontrar-se no primeiro plano como o centro artístico. Toda a arte deste período não era assim exuberante, não obstante a qualidade dramática de alguns artistas que foi chamada também Barroca. Neste período pode ser nomeado: Rembrandt, Velasquez, Murillo, etc..

O Neoclassicismo no meio do século XVIII, destruiu o estilo e os formulários em que o Rococo tinha chegado, recuperando a simplicidade dos formulários velhos. Seus objetivos eram o retorno aos valores clássicos e o renascimento dos estilos elegantes da arte velha grega e da romana. Este ressurgimento clássico causou eventos diferentes. Em primeiro lugar, no meio do século XVIII, muitas escavações arqueológicas na Itália e na Grécia começaram, e os livros com os desenhos das construções velhas foram publicados. Em 1755, o historiador da arte alemão Johann Joachim Winckelmann publicou seu teste de Gedanken (reflexões na imitação dos trabalhos gregos na pintura e na escultura), elogiando o escultor grego. Este trabalho exerceu grande influência nos artistas deste período, que definiram as tendências neoclássicas que afirmam que a beleza ideal não existe na natureza, mas aquela corresponde ao homem para criá-la com a força de seu espírito artístico. Este estilo caracterizado por uma preferência nas linhas e na simetria, e por seu empréstimo freqüente de fontes velhas. Os expoentes máximos da pintura neoclássica são franceses, porque neste tempo, Paris retorna para ser o centro criativo principal de características novas artísticas. Estes deram o retorno às disciplinas mentais e colocaram a importância na imaginação e na expressão individual.

O movimento romântico introduziu o gosto por medieval e pela coisa misteriosa, assim como o amor pela coisa colorida e sublima o da natureza. A rédea frouxa à imaginação individual e à expressão da emoção e do modo ocorreu, suplantando a aproximação intelectual raciocinada dos neoclassicistas.

Os pintores românticos preferiram os coloristas e as técnicas dos pictoricistas ao estilo neoclássico, linear e frio. O iniciador da pintura romântica francesa era gericault de Théodore, e o exponente máximo da pintura romântica é Eugéne Delacroix. O movimento pareceu que esteve morto oficialmente pelas tendências do século XIX, mas o romantismo sobreviveu no século XX em tensões artísticas como o expressionismo e o néon.

Realismo

O realismo supõe a tentativa de descrever ao comportamento humano e seus arredores, ou para representar assim figuras e objetos e enquanto agem ou eles apareçam na vida diária. Esta tendência existiu periòdicamente com o historia em todas as artes; não obstante, o termo é restringido habitualmente ao movimento que começou ao contrário no meio do século XIX como a reação o romanticismo. Conseqüentemente nós podemos definir ao realismo como um movimento que se levante como oposição ao idealismo de clássico e de romântico, e se proponha procurar a reflexão da realidade objetiva e a descrição da natureza diária e da vida. Embora uma escola realística como assim fosse desenvolvida nunca, o conceito foi pronunciado de maneira diferente e em ocasiões diferentes. O termo realístico, usado descreve um trabalho de arte, frequentemente, significa simplesmente objetos e figuras feias na oposição a que são considerados bonitos. É usado freqüentemente para descrever cenas humildes da vida. Este termo implica um trabalho do crítico às condições sociais, sem evitar em nenhum momento a coisa desagradável.

Alguns dos trabalhos de artistas franceses Gustave Courbet (por exemplo, os stonemasons, 1850), Honoré Daumier e o millet de Jean-François foi catalogado como realistas sociais.

O representante máximo do realismo francês é Gustave Courbet. O Naturalismo está sendo uma das respostas imediatas e do concreto às necessidades novas.

Dentro dos parâmetros marcados pela igreja, Caravaggio, um dos primeiros artistas com legenda preta, estabelece as características estilísticas que causaram a raiva no contra reformista na Europa do século XVII.

A pintura desta escola trabalha pela norma geral do óleo no pano de linho. São retratos do formato grande, com poucas figuras do tamanho quase natural, às vezes mesmo maior. Se nós pensássemos de que estes panos de linho pendurados a uma altura média do medidor e dos meios ou a dois medidores na terra, visitante que penetra na obscuridade de uma igreja foi travado pela imagem enorme rapidamente que ofereceu o pano de linho.

A falta das figuras e do espaço implicou uma cena simples, com poucos personagens e uma ação. O momento selecionado teve que ser, conseqüentemente, excelente dentro do historia bíblica que foi narrado. O fato que Naturalismo denominado, deve aproximar a imagem do espectador da arte, aquela não esconde os defeitos dos personagens, quem escolhe a estes entre dos habitantes da cidade. O “tenebrista” do adjetivo; deve à manipulação virtuosa do claroscuro, a técnica que fora desenvolvida já não é tão usada com moderação.

Assim, há os fundos neutros que são perdidos na obscuridade, onde não há intuito nenhum no espaço, nenhum personagem mais. E na resistência, as caras, mãos violentamente.

Telas, com centros laterais da luz e das diagonais, que afetam as superfícies que aplainam seu volume e que criam uma taxa interna da composição baseada no jogo do luminismo. Este jogo produz um efeito espetacular e era uma das chaves do sucesso desta escola.

Os assuntos, porque se tem mencionado já, são principalmente religiosos, iludem a paisagem normalmente e renovam os conceitos.

Em Roma, Caravaggio e o artemisia Gentilleschi enfatizam por seus mestres, também pai do artemisia, Orazio, e como futuros dos tránsfugas, Guido Reni e o Guercino: comece em uma versão alisada do tenebrismo e termine acontecer às fileiras do Carracci, praticar um idealismo concordado com a evolução do gosto do cortesano. A incidência do caravaggismo era internacional. As escolas as mais afortunadas em sua adaptação eram esse do Sevillian baroque, os caravaggistas franceses e aqueles de Utrecht, embora o estilo no general impregnasse toda a produção de XVII e mais atrasada, e embora os pintores não se incluíssem dentro de um tenebrista específico dos makes da escola: são os exemplos de Rembrandt ou de Lievens. O Impressionismo mais significativo o fenômeno artístico da segunda metade do século XIX (1860) na França do movimento pictorial do Impresionismo, que afirmou a sua testa criativa da espontaneidade a todas as regras acadêmicas. Procurou o valor de suas pinturas na percepção imediata das cores. Deve dizer: apareceu como a reação de encontro à arte acadêmica. O movimento dos impressionistas considera o ponto da partida da arte contemporânea. O impressionismo na pintura saiu do discorde com os assuntos clássicos e as fórmulas artísticas restritas e foram elogiados pela academia francesa de artes bonitas. A academia reparou os modelos para seguir e patrocinou os exibicionistas oficiais do Salão parisiense.

Os impressionistas, entretanto, escolheram ao ar livre a pintura e os assuntos da vida diária. Seu objetivo imediato era obter uma representação do mundo espontâneo e direto, e para ele foram centrados nos efeitos que a luz natural produz nos objetos.

Os pintores do impressionismo comemoraram a visão oprimindo da natureza de vista no esplendor da luz natural - o alvorecer, da luz do dia ou do crepúsculo. Estes pintores foram fascinados pela relação entre a luz e a cor.

Eram muito radicais em sua opção da matéria, dos assuntos históricos, religiosos ou românticos para evitar tradições e concentrar nas paisagens e nas cenas da vida diária. Os impressionistas preocuparam-se mais para travar a incidência da luz no objeto que pela representação exata de seus formulários, porque a luz tende aos contornos e reflete as cores dos objetos circunvizinhos nas zonas do penumbra.

Os pintores acadêmicos definiram os formulários por meio de um grande passo, usando o preto e marrom para as máscaras.

Os impressionistas eliminaram os detalhes meticulosos e sugeriram somente os formulários, usando para ele as cores preliminares - complementares cianas, magentas e amarelas e - laranja, verde e violeta -. podiam oferecer a ilusão da realidade que aplica-se diretamente no short e as pinceladas de linho justapondo-se na cor, que no pano se misturaram pela retina do observador de uma distância óptica aumentando a luminosidade por meio da resistência de uma cor preliminar (como magenta) com sua complementar (verde).

Desta maneira, os impressionistas obtiveram um brilho maior em suas pinturas, que ocorre normalmente ao misturar os pigmentos antes de os aplicar. No século XVII Vermeer tinha usado resistências fortes das luzes e das máscaras para banhar seus panos de linho da luz natural. Diego Vela'zquez no mesmo século e Francisco de Goya no

fim do século XVIII travaram a impressão do luminosidade por meio do eliminação de máscaras secundárias e da introdução das zonas da luz nos danos dos contornos.

Embora os impressionistas franceses fossem decisivos para a pintura do século XX, as tentativas de dar forma aos efeitos da luz natural não eram novas. O impressionismo francês influenciado nos artistas Worldwide, o nome do movimento foi inspirado por uma das pinturas de Claudius Monet. O precursor principal do movimento do impressionismo era Edouard Manet e as figuras principais do movimento eram: Edgar degas, Claude Monet, Berthe Morisot, Camille Pissarro, Auguste Renoir e Alfred Sisley. Borne--Impresionismo o Postimpresionismo, termo que inclui os estilos pictorial diferentes que aconteceram em France ao impresionismo, entre 1880 e 1905 aproximadamente. Foi inventado pelo crítico que britânico Roger frita em 1910, na ocasião do exibicionismo comemorado na pintura Londres de Paul Cézanne, de Paul Gauguin e de Vincent camionete Gogh. Além destes três artistas, também Toulouse-Lautrec-Lautrec e o Georges Seurat são incluídos neste Henri . Embora os pós impressionistas baseassem seu trabalho no uso da cor experimentada pelos impressionistas, reagidos de encontro ao desejo de refletir fielmente a natureza e o presente, mais uma visão subjetiva do mundo. O trabalho de Cézanne, de Gauguin e de Camionete Gogh caracterizado por um uso expressivo da cor e de uma liberdade formal maior.

Cézanne foi interessado para enfatizar as qualidades materiais da pintura, sendo seres representados vivos e paisagens, volumes e relações entre superfícies, como nos pinhos e as rochas (1895-1898, museu da arte moderna, York novo). Seus interesses pelos formulários geométrico e inerente a luz prisma na percepção da natureza anteciparam as experiências do cubismo.

Gauguin, em uma tentativa de obter ao significado da capacidade da arte popular, foi centrado na representação com superfícies do plano e dos decorativos, porque o bretón appraised no trabalho de Calvario (1889, palácio de artes bonitas, Bruxelas). Vão Gogh, na outra mão, vieram próximo à natureza com a coluna vigorosa dos pinceladas.

CAPÍTULO II

AÇÕES PEDAGÓGICAS E PSICOPEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Felizmente, o tempo em que vivemos permite (e precisa) ações não necessariamente voltadas ao cumprimento de imposições econômicas ou mercantilistas.

É possível agir para garantir perspectivas de um futuro justo e promissor às crianças e adolescentes em fase escolar. Não podemos nos preocupar somente com os bens de consumo, pois nossa relação com o mundo é muito mais do que isto. Toda a criança, adolescente ou jovem necessita de estímulos positivos e agradáveis para que sua vida torne-se interessante e com expectativas futuras. Utilizando a música e a dança em sala de aula estaremos certamente aproximando--nos muito mais da realidade do aluno.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO VERSUS SOCIEDADE DO SABER

No transcorrer desse trabalho, percebemos em nossas pesquisas que um dos temas muito discutidos pelos pedagogos e psicopedagogos é a informatização do ensino.

Grande polêmica: há lados com opiniões radicalmente opostas, e, em nossas observações, não conseguimos quantificar, por ser muitos poucos, exemplos de utilização bem sucedida da informática como auxiliar curricular. Parece-nos que há uma certa precipitação em tentar adaptar as metodologias educacionais atuais à emergente (e assim chamada) sociedade da informação.

Tendência cada vez mais comum, a atitude de desfazer-se o mais rapidamente possível de idéias que não combinem com mudanças recém acontecidas dificulta e torna confuso o debate. Por isso não conseguimos chegar a um consenso sobre, por exemplo, o uso de computadores, ou algum software específico para o ensino de artes. Os educadores em lados opostos engalfinham-se em um debate interminável, e muitas vezes não aprofundam as questões.

Na visão de muitos, a única e real utilidade da tecnologia da informação é aumentar a velocidade das transações financeiras e aperfeiçoar técnicas de controle social.

No Fórum Social Mundial realizado em 2001, em Porto Alegre, esse tema foi tratado por muitos palestrantes, como por exemplo, o já citado educador francês Bernard Charlot, que assim critica a imposição da tecnologia informativa:

Essa lógica capitalista endureceu com a globalização neoliberal. Não estamos ingressando na sociedade do saber, como se diz frequentemente, mas na sociedade da informação. A informação e o saber não são paralelos. A informação é o enunciado de um fato (...) O saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos potencialmente de cada vez mais informações, porém essas informações engendram cada vez menos sentido, menos saber, menos cultura. A escola é diretamente e radicalmente atingida por essas transformações, sobretudo porque se organiza, paulatinamente, um mercado concorrencial de educação, com a proliferação de escolas privadas e a introdução da concorrência entre as próprias escolas públicas. (Fonte: sítio www.artmed.com.br/revpatio).

Por outro lado, o especialista em psicologia da aprendizagem Juan Ignácio Pozo, em artigo publicado na revista Pátio de agosto/outubro de 2004, rebate:

Enquanto a imprensa tornou possíveis novas formas de ler, as quais, sem dúvida, mudaram a cultura da aprendizagem, as tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar mas que, seguramente, tornam necessárias novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica, etc). Elas estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar. A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento. (Fonte: revista Pátio, 2004, p.9).

Esse argumento vem sendo muito utilizado pelos defensores da introdução de técnicas avançadas no ensino. E dizem também que boa parte das crianças e adolescentes já está alfabetizada pelo computador, o que facilitaria a absorção de conteúdos se ministrados por essa via. Afirmação, um tanto dúbia, uma vez que, ainda, muito poucos têm acesso a esse recurso fora da escola.

Mesmo assim, não se deve negar a capacidade didática, por exemplo, da internet.

Pesquisas escolares feitas por esse meio são rápidas e seguras; pode-se até discutir a qualidade da informação obtida, mas é evidente que a facilidade e rapidez desse meio incentiva o aluno a cumprir a tarefa, individualmente ou em grupo.

Juan Ignacio Pozo amplia um pouco as vantagens da internet:

Hoje, qualquer pessoa informaticamente alfabetizada pode criar sua própria página web e divulgar suas idéias ou acessar as de outros, visto que não é preciso ter uma editora para publicá-las. No entanto, para desvendar esse conhecimento, dialogar com ele e não simplesmente deixar-se invadir ou inundar por tal fluxo informativo, exigem-se maiores capacidades ou competências cognitivas dos leitores dessas novas fontes de informação, cujo principal veículo continua sendo a palavra escrita, embora não seja mais impressa. (Idem).

Os psicólogos educacionais dividem-se quanto ao efeito do mundo virtual sobre crianças e adolescentes, e David Elkind, psicólogo e professor de Desenvolvimento da Criança na Tufts University em Medford (USA), em seu artigo publica na mesma revista, denuncia a corrupção do universo lúdico da criança pelos jogos virtuais e brinquedos eletrônicos.

Quando as crianças são introduzidas no mundo virtual ao mesmo tempo em que são expostas ao mundo real, ou até antes disso, brincar perde muitas de suas funções adaptativas. Compare-se um bebê que saco-de um chocalho para ouvir um som como outro que aperta um botão para ouvir uma vaca mugir. No mundo real, sacudir um chocalho realmente faz barulho, mas apertar um botão não faz uma vaca mugir. Quando deixados com seus próprios recursos, os bebês descobrem o mundo físico real. (Idem).

Parece-nos, portanto que a introdução de meios eletrônicos ou virtuais de pesquisa, de leitura ou para qualquer outra finalidade já tem em si uma certa dose de fatalidade: A tecnologia, sempre em avanço, não terá retrocesso. Assistiremos a um verdadeiro espetáculo no surgimento de formas de comunicação e informação cada vez mais rápidos, mas eficientes, com mais alcance. Uma crítica, no entanto, parece ser unânime entre os defensores da informatização e seus detratores: a colossal quantidade de informação que nos assalta diariamente mina, aos poucos, nosso senso crítico.

Crianças que antes brincavam na rua, correndo e com bandos de amigos, agora estão confinados em seus quartos com seus jogos eletrônicos e videogames; ao invés de ler e escrever cartas, comunicam-se por e--mail, e por fim afastam-se de atividades e brincadeiras, e por certo terão problemas sérios de socialização e auto estima.

COMO TORNAR A ESCOLA MAIS ATRATIVA QUE UM VIDEOGAME?

Psicopedagogos como João Alfredo Câmara, professor de Educação Escolar na USC em Bauru, parece ter uma resposta para essa questão, colocando no professor a responsabilidade de, usando de suas habilidades de negociador, valer-se de uma pedagogia “humanizadora e libertadora”, conforme artigo publicado no sítio www.psicopedagoia.com.br:

O educador atua como mediador entre o aluno e os conteúdos que este precisa aprender, ajustando o apoio pedagógico ao processo de cada um.(...) Este fato obriga o professor a refletir e revisar constantemente a sua prática pedagógica para identificar os fatores estratégicos a serem utilizados para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos. Por parte daquele que ensina, então, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem requer um conhecimento profundo de cognição, pensamento, linguagem, inteligência e, particularmente, das atividades mentais de atenção, percepção, memória, representação, racionamento, tomada de decisões e solução de problemas entre outros. Além destes aspectos, faz-se relevante o conhecimento sobre as questões afetivas e emocionais, dada a sua importância e grande influência nos processos de aprendizagem e bem-estar das pessoas. (Disponível no sítio www.psicopedagogia.com.br)

É opinião de muitos educadores que a escola, que muitas vezes é o único lugar dotado de recursos culturais de uma determinada comunidade, deve vencer a apatia no aprendizado, a desatenção e o desagregamento pessoal dos alunos dando o que mais crianças e jovens necessitam: atenção, segurança e perspectiva de futuro.

É necessário transformar a escola em um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta à vontade, e possa ter com os professores o mesmo acesso que tem com os pais. A esse respeito, o psicopedagogo Silvar Ferreira Ribeiro, professor da Universidade do Estado da Bahia, coordenou uma pesquisa com professores da 1ª a 4ª séries da rede municipal de Mutuípe, na Bahia, e descobriu que 96% deles utilizavam jogos, música, dança e outras dinâmicas para atrair os alunos e fazê-los sentirem-se confortáveis. Os 14% restantes utilizavam essas técnicas apenas como uma pausa para aliviar a tensão das aulas.

A pesquisa em si não acrescentou muita coisa que amenizasse os problemas de repetência e evasão no município, mas alguns professores entrevistados se interessaram pelo tema da pesquisa e resolveram se aprofundar no assunto. Uma professora da 4ª série se declarou animada com os resultados: “Passei a ver na prática como os alunos mudam suas atitudes quando damos espaço para eles se expressarem”.

Afeto, estímulo à criança para dialogar com os professores, conversar seriamente sobre valores morais e emocionais, dar crédito ao aluno, tudo isso seria o ideal para que o estudante se sentisse protegido e respeitado. Os educadores concordam que é absolutamente necessário que o ensino seja multidirecionado, não se limitando apenas a exigir do aluno disciplina, bom aproveitamento de conteúdos e boa freqüência.

Educadores demonstraram que a interpretação e representação individuais da realidade como conseqüência da aprendizagem (Piaget, 1990), ainda que sejam processos pessoais, contribuem para a interação pessoal e o relacionamento com o mundo.

O aprendizado das relações interpessoais, é certo, acontece em casa e em outros lugares freqüentados pela criança e pelo adolescente, mas é na escola que este aprendizado é sistematizado e compreendido pelo próprio indivíduo; as duas experiências se somam, a da escola e a de fora da escola, e se complementam.

Acreditamos que, a grande contribuição de muitos psicólogos e psicopedagogos foi conseguir que os educadores percebessem o aluno como alguém que tem uma vida paralela à escola, e que seus valores e cultura pré-existentes, longe de interferir com os conteúdos escolares, complementam-nos. Dessa forma, a necessidade de conhecer o aluno pessoalmente, e também o meio em que vive, é imprescindível, e a melhor forma de tornar o binômio ensino/aprendizagem efetivos.

O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, em seu livro Presença da Pedagogia: Teoria e prática da ação sócio-educativa, a respeito da necessidade de aproximação do professor com o aluno, e a conseqüente melhora nos resultados do aprendizado, diz:

O fato do educador fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objeto maior dessa pedagogia(...). Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e o imediatismo da presença solidária, aberta e construtiva do educador diante do educando. Pela proximidade, o educador acerca-se ao máximo do educando, procurando identificar-se com a problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação de qualidade. Pelo distanciamento, o educador afasta-se no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa. (Costa, 1999, p.57).

É claro que essa proximidade deve estender-se para fora da escola, para que o processo seja completo. De outra forma, o choque entre um dia a dia escolar pleno de afeto e amizade, e uma vida familiar estanque, que impossibilite ao aluno continuar o processo, seria fonte de confusões emocionais e comportamentais.

A psicóloga e educadora Heloísa Szimansk, em seu livro A relação Família/Escola: Desafios e perspectivas, a respeito dessa integração, passa à família parte do processo de aprendizagem e ensino. A idéia é que o aluno continue seu processo de aprendizado fora do ambiente escolar, e que a família, juntamente com sua carga de tradições, histórias pessoais e culturais, seja uma filial da sala de aula, através de uma aprendizagem social.

Práticas educativas familiares e atenção psicoeducacional para pais: Essas práticas são entendidas como ações contínuas e habituais realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas e têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida do mundo. Para Lahire (1997), tal processo de socialização é tão mais eficiente quando há, por parte dos mais velhos, „tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização (...) de maneira regular e sistemática". Essa aprendizagem social, que é transmitida de geração em geração, vem carregada de conhecimentos e ideologia; supõe competências e comportam avaliações; além das dimensões carregadas de relações afetivas. (Szimansk, 2000, p. 112-113).

Nosso entendimento é que não apenas os “membros mais velhos da família” podem contribuir para a educação em família. Irmãos e irmãs, primos, tios, todos os que

freqüentam a vida familiar têm algo a demonstrar, ensinar, contar.

É comum ouvir algum aluno dizer ao professor que aprendeu a contar (ou a ler, ou a escrever) com seu avô (ou outro membro da família). Desde o início da nossa história, quando os jesuítas criaram as primeiras escolas, já se dava o devido valor aos conhecimentos pré- existentes dos alunos, e os educadores modernos são unânimes quanto a isto.

A escola moderna sempre tenta envolver a família do aluno no processo educativo e em outras atividades escolares. É um grande esforço das duas partes, visto que as famílias têm de lidar com problemas de toda a sorte, e geralmente seus membros têm pouco tempo, ou disposição, para contribuir integralmente.

Os professores que, como dissemos várias vezes, são o agente mais visível e evidente a quem cabe a educação dos filhos, deve fazer por merecer o mesmo tipo de reconhecimento e respeito que procura incutir no aluno. O professor deve, portanto, expor-se ao escrutínio da família, e deixar claro que o responsável pelo progresso ou fracasso do filho é ele, professor, e também a família.

Heloísa Szimansk continua, em seu livro, a descrever o que é necessário para que essa parceria dê frutos.

Para a realização dessa tarefa educativa, algumas condições se fazem necessárias: „um olhar para a criança como sujeito de ação educativa, reconhecimento do status de educadores por parte dos pais e a proposta de desenvolver uma atividade educativa familiar por um período que corresponda ao de desenvolvimento e amadurecimento dos filhos" (Durning, 1999). Este autor propõe a consideração de dois elementos constitutivos do processo educativo na família: „os valores dos pais e os aspectos cognitivos". Os

valores educativos lembra Durning, podem ser de „ordem mora", como a honestidade, coragem ou competência; como confiança em si e aprimoramento das capacidades. Em relação aos valores, o autor destaca as dimensões „cognitiva/avaliativa"", „que orienta(m) a compreensão do mundo ao redor (é bom/é mau), „afetiva", que define uma hierarquia de aceitação dos valores (gosto/não gosto) e „conativa", mediadora da ação (quero/não quero). Finalmente, as crianças de famílias que proporcionam a seus filhos condições de relacionamento com a escrita e desenvolver hábitos, valores e estratégias disciplinares coerentes com as da escola têm melhores condições de sucesso escolar. (Idem).

Até agora apontamos algumas condições para tornar a escola um ambiente acolhedor e um repositório de conhecimento à disposição do aluno e sua família: a aproximação da escola com a família, a inclusão em currículo de disciplinas que valorizem as potencialidades cognitivas e intelectuais do aluno, a cumplicidade e proximidade do professor com o aluno.

EDUCAR PARA LIBERTAR, APRENDER A LIBERDADE PARA CRESCER

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar, e que poucos especialistas em educação tratam, e sobre o qual poderíamos também dizer que é mais radical, é a aprendizagem para a liberdade, conceituada principalmente por Paulo Freire (1973). Outro educador, Miguel G. Arroyo, em seu livro Ofício de Mestre: Imagens e auto- imagens,

foca no professor o poder de transformar o aluno em sujeito de sua própria liberdade. Mas, para ensinar a liberdade, o professor primeiramente tem de aprender a ser livre.

Aprender a ser livres para ensinar a ser livres. Aprender e ensinar, e liberdade caminham juntos. A pedagogia da libertação pressupõe o aprendizado da liberdade de ser educador(a). Este pode ser um dos sentidos formadores da transgressão pedagógica.

Conformismo e pedagogia não se misturam e menos na educação da infância, adolescência e juventude, tempos de aprender a liberdade. A transgressão se alimenta da sensibilidade humana e pedagógica que é inerente ao ofício de mestre da Educação Básica, ao convívio humano, educativo com a infância, adolescência e juventude. Essas idades não cabem em normas. Sua vitalidade as quebra e leva os educadores a transgredir, a ter que escolher e optar por ações, conteúdos, tempos, espaços e relações educativas apropriadas à vitalidade dos educandos, à vontade de ser livres. (Arroyo, 2000, p.57-58).

A pedagogia da liberdade pressupõe que deve haver ações para incentivar o aluno a ser auto-suficiente no que diz respeito a escolhas, a decisões e, principalmente, para se expressar, vencer a timidez e finalmente ver-se como pessoa e sujeito.

E o educador Miguel G. Arroyo, no livro já citado, amplia essa competência do professor.

Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana, Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso. O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A educação básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos. (Idem).

Um componente delicado da relação professor/aluno, quando esses encaminham seus esforços para um processo de ensino/aprendizagem libertador, é a condição da criança e do adolescente de sentirem-se intocáveis, no sentido de não conseguirem se enxergar como parte de um conjunto maior. A criança e, mais acentuadamente, o adolescente, procura apenas sua auto-satisfação, suas necessidades são imediatistas e, muitas vezes, egoístas. O professor deve então se tornar um (bom) negociador, e aos poucos, com tato, mostrar ao aluno que suas necessidades podem ser satisfeitas, embora com menos rapidez, pelo grupo em que se incluir.

Vencendo a barreira do egoísmo, que é natural e em geral tem raízes nada profundas, acreditamos que então a pedagogia da libertação poderá dar frutos.

O mesmo Miguel G. Arroyo faz um elogio dos educadores que tentam transgredir, e transformar a educação em ato humanizador.

Cresce o número de profissionais da educação escolar que, tendo avançado na sua consciência profissional, social e política, e tendo denunciado o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas,

não ficam satisfeitos com a denúncia, mas se perguntam se a escola reproduz inexoravelmente essa desumanização ou, pelo contrário, poderá contribuir para a outra viabilidade, a de sua humanização. A luta popular pela escola faz parte dos anseios de liberdade, de justiça (...). Poderíamos levantar a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização, nos encontramos como educadores. Recuperamos nosso ofício. (Idem).

CAPÍTULO IV

A EVOLUÇÃO CONTÍNUA E A EDUCAÇÃO: COMO CHEGAR A UM EQUILÍBRIO?

Já em 1970, o sociólogo Alvin Toffler falava do princípio da diversidade. Ele se referia à necessidade de, no futuro, o currículo escolar padronizado ser substituído por "currículos de contingência", ou seja, programas que habilitasse as crianças a lidar com problemas ainda não existentes, mas que poderiam surgir no futuro e afetar profundamente a humanidade.

A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA: NOVAS VIAS PARA A EDUCAÇÃO

Como dissemos no capítulo 2, e em vários outros pontos de nosso trabalho, as mudanças orgânicas e a evolução da sociedade, principalmente a tecnológica, nos últimos dez ou quinze anos aumentaram assustadoramente, em intensidade e velocidade.

O telefone, o computador, o aparelho de som, o carro, que foram comprados hoje, em seis meses estarão praticamente obsoletos. As trocas econômicas entre os países ocorrem com uma rapidez que há dez anos seria insuspeita; e essas trocas, não só econômicas, mas também culturais, filosóficas e de costumes, atingem todos os níveis da sociedade.

Não há mais mudanças e transformações que favoreçam (ou prejudiquem) apenas algum privilegiado estrato social. Todos somos objeto das mudanças atuais, e não há como as evitar. E o mesmo acontece com a educação, que talvez tenha recebido um impacto até maior.

Algumas tradições curriculares, como por exemplo a cartilha, passaram a ser tratados como verdadeiras peças de museu: são agora considerados um processo ultrapassado e inútil para a alfabetização.

A psicolingüista argentina Emilia Ferreiro, por exemplo, é crítica feroz do método fônico (o treinamento prévio da correspondência entre grafemas e fonemas). Ela defende o contato de alunos ainda não alfabetizados com diversos tipos de texto. Eis o que ela diz a esse respeito:

Eu não aceito discutir alfabetização hoje nos mesmos termos com que se discutia nos anos 1920. Os defensores do método fônico não levam em conta um dado que sabemos hoje ser fundamental, que é o nível de conscientização da criança sobre a escrita. Ignorar que ela pense e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso. Eu não admito que a proíbam de escrever. A tradição fônica sempre foi dominante nos países anglo-saxões. E lá se aprende a ler antes de escrever. Felizmente não é o que acontece nos países latinos. (Fonte: Revista Nova Escola, 2003, p. 28).

Em outro ponto da entrevista concedida à revista Nova Escola, Emilia Ferreiro

defende o uso da internet como ferramenta educacional.

Sempre defendi o acesso imediato da criança a jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, enciclopédias. A tendência de quem não compartilha da minha opinião é ter livros com níveis de dificuldades seriados. Com o advento da internet, nasceu também o espaço mais intertextual e mais variado que existe, mais até que uma biblioteca. Ou seja, quem está alfabetizado com tetos variados prepara sua turma muitíssimo mais para a internet do que quem fez um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e depois a outra. Para utilizar o computador e a internet, é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as letras aparecem juntas – e, como se não bastasse, fora de ordem. (Idem).

Nosso sociólogo Alvin Toffler, já em 1970, referindo-se às grandes manifestações públicas na França e nos Estados Unidos, nos idos de 1968, já defendia mudanças radicais no sistema educacional.

Bem antes do ano 2000, toda a antiquada estrutura de formaturas, matérias básicas e créditos estará em pedaços. Não haverá dois estudantes percorrendo exatamente a mesma trilha educativa. Pois os estudantes que hoje estão pressionando a educação para se despadronizar, para mudar em direção à diversidade superindustrial, vão ganhar essa batalha. (Toffler, Alvim, 1970, p.222).A “diversidade super-Industrial” a que Toffler se refere é hoje uma sólida realidade. Artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo em outubro de 2005, fala sobre a migração de estudantes formados em determinadas áreas para outras bem diferentes.

(...) Engenheiros civis, profissionais voltados para o planejamento de construções, São cada vez mais fisgados pelo mercado financeiro e médico viram administradores.

Empresas que buscam trainees para formar seus futuros executivos não fazem restrições quanto à especificidade da formação universitária do candidato. Tais exemplos são reflexos da acentuada migração de profissionais de áreas extremamente vinculadas à sua formação universitária para outras diferentes das ligadas ao diploma. (Especialistas em carreira) dizem também que, daqui para frente, os jovens que prestarem vestibular vão se deparar cada vez mais com esse cenário. (Fonte: O Estado de São Paulo, 2005 – p. CE2).

A necessidade de atualizar (e não adaptar), ou mesmo recriar o atual currículo escolar para atender às exigências dos tempos atuais é premente. Os métodos pedagógicos já não podem mais ser estáticos. A crescente e descomunal competitividade entre empresas, entre escolas, e entre pessoas, obriga a uma revisão profunda dos projetos pedagógicos das escolas. Não se pode proteger a escola e os alunos dos ventos da evolução social, mas sim se integrar e integrá-los.

Algumas escolas, conscientes dos efeitos irreversíveis do nosso presente cada vez mais tecnicista, e de um futuro cheio de incertezas, investem em atividades que despertem no aluno o interesse por avanços científicos, economia, mercado de trabalho, tecnologia e informática.

Um exemplo é a escola Moppe, de São José dos Campos. A professora Eunice Gavioli, através de um programa bem estru-

turado para a criação de um clube de ciências, encantou as crianças de 3ª a 8ª séries.

O primeiro projeto desenvolvido por ela e pelos alunos foi o "Colonizando Marte". Os alunos, divididos em grupos e bastante animados, além de aprenderem conceitos de matemática e física, desenvolveram, ao longo de três anos, um projeto assim descrito:

A garotada avançou em discussões sobre a formação de uma nova sociedade. Quem seriam os primeiros a viajar para Marte? Quais deveriam ser as preocupações relativas à preservação do meio ambiente? Naturalmente apareceu a ligação com o cotidiano da turma. (Fonte: revista Nova Escola, 2003, p. 42).

Atividades como essa deverão ser cada vez mais utilizadas em todas as escolas. É muito claro que a melhor maneira de mostrar ao aluno que o futuro já está acontecendo, e que deles se vai exigir o máximo, é fazê-los mergulhar na maré de mudanças. Muda assim, igualmente, a finalidade da escola: não mais formar apenas cidadãos, mas também prepará-los para um porvir inclemente, que não aceita nem acolhe quem não está preparado para enfrentar a grande competição que se avizinha. Nesse sentido, é importante novamente enfatizar, como fizemos no capítulo anterior, a necessidade de transformar a escola em um centro onde o aluno poderá encontrar saber, conhecimento, e respostas para as dúvidas que os tempos atuais suscitam.

A psicóloga Isabel Alarcão, em seu livro Professores Reflexivos para uma Escola Reflexiva, fala dessa urgente necessidade.

(...) O momento atual é o de ser capaz de transformar em conhecimento a informação: graças às máquinas, temos um rápido acesso às informações e conseguimos elaborar novas idéias. As novas máquinas são hoje apenas uma extensão do cérebro. (Alarcão, 2003, p. 66-67). Ela, porém, não concorda que a escola seja, hoje, a única fonte de saber e conhecimento:

Entretanto, a educação, como muitos outros setores da vida em sociedade, está em crise. Na era do conhecimento, a escola não é mais a detentora do monopólio do saber, o professor não é o único transmissor do saber, e nem o aluno se resume a um simples receptáculo, deixando-se rechear de conteúdos sem sentido e desconectados da realidade. (Idem)

Juan Ignacio Pozo, que já citamos, vai mais longe em sua análise sobre a chamada sociedade da informação. O ponto central do artigo de Pozo a que nos referimos é a transformação, pelo aprendiz, da informação em conhecimento.

(...) Dado que a escola já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque esta é muito mais volátil e flexível que a própria escola, o que se pode fazer é formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação, proporcionado-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação (Pozo e Postigo, 2000). Formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática (...) e mais ainda, formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado. (Idem).

A EVOLUÇÃO DAS DESIGUALDADES E A ESCOLA COMO MEDIADORA DE MUDANÇAS

As transformações sociais que vivemos, infelizmente, não estão limitadas a melhores condições de vida, ou melhores métodos de ensino, ou ainda grandes conquistas científicas. Como em toda mudança, há também o aspecto negativo. Juntamente com os grandes avanços medicinais, ou científicos, ou da qualidade do ensino, nós nos deparamos, em nosso cotidiano, com crescentes calamidades naturais, aumento da violência urbana, escalada das desigualdades sociais e outras ainda piores.

Não seria exagerar se concluíssemos que, se fosse dada prioridade à melhoria e modernização do ensino público, haveria grande chance de combater com mais eficiência, ou ao menos amenizar, as conseqüências de grandes calamidades como guerras, intolerância racial e religiosa, e mesmo a violência urbana.

A revista Pátio, em seu número de agosto de 2004, o educador e sociólogo Clodoaldo Cardoso, em entrevista, fala da desigualdade e do que pode ser feito em sala de aula para combatê-la.

Um dos compromissos éticos da educação é preparar as novas gerações para lutar por transformações sociais profundas, e não apenas para que individualmente o aluno conquiste seu espaço profissional. O projeto de vida pessoal deve ser articulado ao projeto da comunidade. Assim, a educação para a tolerância significa aceitar e respeitar as diversidades, porém combater as desigualdades. O tema tolerância requer leituras e reflexões dos educadores para não ser abordado superficialmente, apenas no âmbito da diversidade cultural da humanidade. (Fonte: revista Pátio, 2004, p.50).

Em outro ponto da entrevista, Cardoso comenta as mazelas contidas na modernização, e as possíveis soluções que podem ser tentadas.

A modernidade não realizou sua promessa de liberdade e igualdade, e nela a superação da intolerância, do preconceito, do fanatismo. A sociedade esclarecida e globalizada convive com toda espécie de barbárie, colocando em xeque o processo de modernização que dominou e excluiu povos e nações de uma vida com o mínimo de dignidade. No interior das sociedades desenvolvidas, as relações são determinadas em grande parte por valores do mercado e do consumo, que provocam novas formas de intolerância. É preciso acreditar que outro mundo é possível e manter a chama acesa na denúncia de todas as formas de violência. E acreditar numa educação para construção de uma sociedade que rejeite as desigualdades e o autoritarismo. (Fonte: revista Educação, 2004, p. 50).

A respeito de soluções para este estado de coisas, o sociólogo Juan ignacio Pozo diz, em artigo da revista Pátio de agosto/outubro de 2004.

(...) Entretanto, muitos conhecimentos que podem ser proporcionados aos alunos atualmente não apenas deixaram de ser verdades absolutas em si mesmas, saberes insubstituíveis, como passaram a ter data de validade, do mesmo modo que qualquer outro alimento acondicionado (nesse caso, cognitivo), pronto para o consumo (Monereo e Pozo, 2001). No ritmo de mudança tecnológica e científica em que vivemos, ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar

dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas. O sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessidades; porém, pode formar os futuros cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem (Pozo e Postigo, 2000). (grifo nosso) (Fonte: revista Pátio,2004, p. 10).

Como vemos, há muito mais complexidade nas mudanças tecnológicas e nas revoluções científicas que estamos vivendo do que nos damos conta.

Ao longo da história humana houve vários episódios de mudanças radicais e profundas, como a revolução industrial na Inglaterra. O que nos assombra é o ritmo das mudanças atuais. Mas, como não existe alternativa, mas acompanhar e tentar influir nas transformações, o que deve ser feito é sincronizar os meios de formação de cidadãos com o grande furacão que nos cerca, caso contrário seremos arrastados e as gerações futuras se verão em situação ainda pior.

No início desse trabalho, falamos sobre a introdução de matérias mais holísticas no currículo escolar. Ao longo de nossas pesquisas, conversas e leituras, e ao chegar a esse capítulo, ficamos cada vez mais convencidos de que é necessário restituir ao aluno, futuro cidadão de um mundo caótico, sua dimensão humana e transformadora, e disciplinas que incorporem filosofia, artes e psicologia, por exemplo, com certeza contribuirão para formar intelectos voltados ao trabalho de re-humanizar o mundo.

Não é suficiente, embora seja praticamente obrigatório, formar alunos exclusivamente para o mercado de trabalho ou para serem apenas consumidores.

Pessoas unas e completas com certeza terão maiores oportunidades de navegar pacificamente no mar da evolução da sociedade, sem medo de naufragar, e ainda com grande potencial para propiciar mudanças e reduzir os aspectos maléficos da sociedade da informação.

A esse respeito, o professor de multimeios de pós-graduação em educação, José Armando Valente, em artigo publicado na revista Pátio, diz que, para se conseguir que o aluno tenha sucesso e seja uma pessoa equilibrada e ativa no futuro, é necessário aprender ao longo da vida.

(...) aprendizagem continuada ao longo da vida, no sentido da construção de conhecimento, deve ser vista como uma via de mão dupla. Por um lado, a sociedade deve oferecer condições para que as pessoas possam atribuir significado à informação, independentemente do local (...) ou do período da vida. Por outro lado, as pessoas precisam conhecer como aprendem para que possam tirar proveito das situações que, de certo modo, já estão sendo oferecidas pela sociedade. (Fonte: revista Pátio, 2004, p. 10).

É necessário, portanto, ser um estudante full time, e por toda a vida, para que a maré da mudança não nos carregue. A necessidade de aprender se junta à igual necessidade de saber e de decifrar as intermináveis cargas de informação que bombardeiam (e bombardearão) o hoje aluno.

Acreditamos que a escola atual, apesar dos grandes esforços dos educadores, psicólogos e psicopedagogos, não está preparada para absorver o enorme impacto de

um mundo em transformação, em que os conceitos de presente e futuro praticamente se fundiram. Mas com certeza ocorrerá em breve uma reação à altura da mutabilidade dos acontecimentos. De uma organização escolar diversificada, que ofereça mais possibilidades de saber e de conhecimento, que ensine divertindo, que se integre às comunidades e veja o aluno como uma pessoa que já traz em si uma história de vida e saberes nato e herdados, de tal organização dependerá o futuro de uma geração, que se vê perdida entre um futuro nebuloso, mas que claramente não é complacente, e um presente mergulhado em competição e caos.

Deverá ser a escola o lugar em que crianças e jovens encontrarão conforto espiritual, conhecimento, prazer e segurança. Para isso deverão trabalhar com afinco ainda maior os grandes teóricos, os diretores de escola, a merendeira, o porteiro, o poder público, pais e todos nós.

3. CONCLUSÃO

Começamos esse trabalho falando sobre a inclusão de disciplinas artísticas no currículo escolar. Ao longo de nossa pesquisa, fomos percebendo a dimensão que uma proposta a princípio singela e inofensiva tomou, ao nos aprofundarmos e tomarmos conhecimento dos benefícios que simples aulas de pintura, dança ou música, ou quaisquer outras atividades artísticas poderiam trazer para aluno, escola e comunidade. É nossa certeza, agora, que atos simples como esse podem, no futuro, influir decisivamente no tipo de cidadão que a escola quer formar.

As transformações e mudanças seguem, em carreira desabalada, deixando para trás pessoas perplexas, ou insensíveis, mas quase sempre despreparadas.

Ao longo de toda a nossa vida, ensinamentos que recebemos e descobertas que fizemos em nossos primeiros anos na escola nos marcaram, e continuam a nos marcar.

É comum acontecer de, sem que percebamos, façamos uma operação de regra de três para calcular o consumo de nosso carro, ou ter certa satisfação ao escrever “exceção” corretamente, mesmo depois dos quarenta ou cinqüenta anos.

É a escola que propicia e facilita em nós a contínua interiorização do que aprendemos nela, fora dela, e ao longo da vida. Então porque não incluir nas atividades escolares a pintura, a música e a dança como uma disciplina facilitadora? Já que os nossos artistas e nossas canções são reconhecidos internacionalmente como verdadeiras obras-primas?

É na escola que colocamos nossa esperança de que, não obstante haja mudanças rápidas demais e transformações até a pouco impensáveis, o mundo acabará por se tornar um lugar para todos.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA JR, PROF. DR José Maria G. Nota Técnica da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília/DF: Setembro/2000.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, §2º, art. 26.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação construtiva. São Paulo: Global, 1999, capítulo II, p.57.

GOULART, Oroslinda M. T. in: PACHECO, Eliezer: Por uma Sociedade Educadora, publicado pelo Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], 2005.

http://www.artmed.com.br/revpatio. Acessado em setembro de 2005.

http://www.cdof.com.br. Acessado em setembro de 2005.

http://www.centrorefereducacional.pro.br. Acessado em setembro de 2005.

http://www.psicopedagogia.com.br. Acessado em setembro de 2005.

MOREIRA M. A., Masini. Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PIAGET, Jean. Development and learning in Lavatelly, In child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

REVISTA NOVA ESCOLA, Maio 2003, p. 28 e 42.Setembro 2005, p.44, 45, 49.

REVISTA PÁTIO, Agosto/outubro de 2004, p.9, 10 e 50.

SZIMANSK, Heloisa. A relação Família/Escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2000.

TOFFLER, Alvin. O Choque do Futuro. Rio de Janeiro: Record, 1970.

CRIANÇA E INFÂNCIA: DO BRINCAR AO APRENDER

CICERA DOMINGAS ROCHA FERREIRA

RESUMO

A proposta deste artigo é compreender as implicações políticas, sociais e educacionais relacionadas ao papel das instituições de ensino infantil, considerando o período antes da pandemia do covid-19. Trazendo reflexões sobre uma criança e seus hábitos de consumos, gostos, brincadeiras. Apresentando algumas referências importantes para a garantia deste direito.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Consumo; Educação infantil; Brincar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the political, social and educational implications related to the role of early childhood education institutions, considering the period before the covid-19 pandemic. Bringing reflections on a child and its consumption habits, tastes, games. Presenting some important references to guarantee this right.

KEYWORDS: Child; Consumption; Early childhood education; Playing.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender as implicações políticas, sociais e educacionais relacionadas ao papel das instituições de ensino infantil e suas implicações nas relações de consumo através do relato de uma criança (Giovana – nome fictício) e, com base em questionamentos em comum entre as demais

crianças entrevistadas, pretende discutir o direito à infância, como o brincar, a brincadeira e o brinquedo e, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, para isso, utiliza como referencial teórico os campos de estudos de Maria Conceição Passeggi, Marineide de Oliveira Gomes, Maria Carmen Oliveira Barbosa, entre outros.

CRIANÇA E INFÂNCIA: OBSERVAÇÃO E REGISTRO

Para refletirmos sobre o conceito do ser criança e do direito a infância, para além da constituição humana, apresentamos o relato de uma criança captado em ambiente familiar e as observações apontadas acerca de sua percepção social de pertencimento, com foco na instituição de educação infantil e o universo de consumo que se estabelece como vital na mais tenra idade. O acompanhamento e reflexão foi realizado considerando o período antes da pandemia.

Giovana é a primeira filha de pais com formação universitária e economicamente estáveis que buscam na educação familiar estabelecer bons valores morais, sociais e de consumo. Tendo em vista a necessidade dos pais em trabalhar, Giovana começou a frequentar a Educação Infantil aos 11 meses, em uma escola privada de Itaquaquecetuba, São Paulo e, hoje tem clareza, por influência da cultura familiar, que a escola é um lugar "para aprender as letrinhas" e fazer amigos.

TERRITORIALIDADE E CONSUMO

As "regras" de consumo começaram e ser percebida por Giovana, por volta dos 2 anos, quando alguns de seus amigos da escola ostentavam mochilas e merendeiras deste ou daquele personagem da televisão. A partir daí, toda propaganda, televisiva ou não, suscitava em Giovana a necessidade em ter, sabendo a conjugação do verbo comprar na segunda pessoa do singular, bem como o verbo querer em primeira pessoa.

Aos 3 anos manuseava um smartphone com habilidade invejável. Logo depois, dominava os códigos de acesso de um tablet e seus aplicativos. Hoje, aos 5 anos, morando em Guarulhos e estudando em instituição privada, Giovana é habilidosa em compor cenários de consumo e de autoridade associadas à "sua necessidade" imediata.

O fato de residir em uma grande cidade, onde há, entre adultos e crianças, a necessidade em externar seus feitos e suas posses, Giovana parece estar mais vulnerável às questões de poder e de consumo, pois relata superficialmente suas relações interativas e integrativas na escola e evidencia uma preocupação com questões disciplinares e de consumo.

"As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo." (LOPES, 2006, p. 111)

Nesta perspectiva, Giovana relata que, em suas brincadeiras na escola, ela assume o papel do adulto e determina o que "as crianças devem fazer", numa configuração de obediência ao adulto e às normas gerais de convivência, sem aparentemente abandonar a relação horizontal de identidade entre as outras crianças.

É possível vislumbrar em Giovana uma liderança para o uso do “poder” social em relação aos outros e ao mesmo tempo, sua vulnerabilidade a impulso do consumo.

MÚLTIPLAS E DIVERSAS CULTURAS

A família de Giovana, por considerar valorosa a constituição da infância, tenta promover e participar de brincadeiras infantis; lê, para e com a criança, rege, acompanha e estabelece rotinas de tarefas escolares, cuida para que a alimentação seja adequada às suas necessidades orgânicas e estabelece relações para a construção do respeito, da interação social e da formação da criança.

Giovana sugere que em sua escola, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, a escolarização está presente em todas as etapas escolares, principalmente na Educação Infantil, onde a urgência em fazer da criança um aluno alfabetizado se evidencia na proposta pedagógica através das atividades escolares. Neste modelo escolar, o brincar vai perdendo força à medida que a escolarização aumenta o que faz com que Giovana perceba a escola como uma obrigação social.

Recentemente, Giovana não comeu sua fruta no recreio escolar. Questionada pela mãe, relatou que comeu salgadinhos vendidos na escola e oferecidos por sua colega de classe.

Neste panorama, podemos identificar a interação social das crianças, pois todos estão sempre juntos no recreio e podem assim estabelecer trocas de experiências e saberes, além de interagir no espaço e tempo para estabelecer vínculos afetivos.

Ocorre que, neste mesmo panorama evidencia-se uma despreocupação da instituição em relação à alimentação: é neste ambiente que são oferecidos alimentos pouco saudáveis e promotores de uma das mais preocupantes doenças: a obesidade. À medida que pais esclarecidos e preocupados se insurgem ao bombardeio do consumismo, aumenta mais o potencial bélico para consumo: até mesmo instituições infantis se rendem aos artefatos do consumo.

Giovana não sai ilesa a este movimento, pois, “esse desejo de consumir, segundo Villela (2008)1, não é um desejo real, mas um desejo implantado.” (GOMES, 2013. p. 116)

Quando a família observa uma certa falta de controle nas solicitações impulsivas de consumo de Giovana, o diálogo se mostra muito eficaz, pois traz esclarecimentos sobre crianças e brincadeiras, necessidade e consumo.

O FAZER DA INFÂNCIA PARA A CRIANÇA E COM A CRIANÇA

Acolher, compreender e respeitar as diversas identidades sociais no espaço coletivo da escola fortalece a ação educativa.

Assim, as instituições educativas devem considerar todo o percurso de pouca existência da criança, mas não vazia, valorizando a capacidade expressiva de criar e recriar, além de fortalecer a legitimação das diversas culturas, para além das amarras da educação escolar.

Da mesma maneira que a oralidade deve ser estimulada e valorizada, outros elementos que compõem o direito à infância, como o brincar, a brincadeira e o brinquedo devem compor a vivência da criança. Fala-

mos aqui, da valorização da do “faz de conta” e da capacidade do desenvolvimento do imaginário infantil de forma autônoma e criativa.

Neste sentido, o resgate de jogos e brincadeiras tradicionais infantis, além de valorizar a vivência sociocultural da criança, preenche uma lacuna no direito à infância e ao brincar, deixada pela massiva interferência dos produtos cultural produzidos para as crianças. Como afirma Micarello:

“Atividades que inicialmente tinham um caráter meramente imitativo das ações dos adultos vão se transformando em brincadeiras de faz-de-conta, motivadas por enredos que as crianças criam e expandem progressivamente, desenvolvendo sua imaginação criativa e formas peculiares de elaborar as situações de seu cotidiano.” (Micarello, 2010, p. 17)

Não compreender o direito legítimo à infância ou simplesmente atender a uma demanda cultural e social do mundo adulto, o direito ao brincar fica restrito ao “dia do brinquedo”, onde cada criança evidencia seu artefato de consumo. Assim acontece na escola em que Giovana frequenta.

Para Gomes (2000), é no espaço das instituições infantis que se deve valorizar as brincadeiras tradicionais da infância como ampliação dos valores culturais das famílias das crianças.

Barbosa (2007), ressalta que as instituições de educação devem repensar a socialização e a cultura escolar, a partir do contexto histórico/familiar e as relações sociais de outras esferas sociedade contemporânea.

“Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola.” (BARBOSA, 2007, p. 1072.)

Giovana tem em suas brincadeiras e brinquedos, no âmbito domiciliar, a possibilidade da criação, do imaginar. Brinca de esconde-esconde, corda, bola, brinca com amigo imaginário. Não há limites de imaginação quando se observa que Giovana é bem repertoriada social e culturalmente e tem no outro a interação para o brincar.

Ainda que o ambiente favoreça as criações lúdicas, quando não há a interação do outro, seja adulto ou criança, o isolamento junto à TV e ao tablet potencializam a falsa necessidade de poder e consumo de Giovana, seja nas relações escolares ou familiares.

Assim, Passeggi (2014) defende a criança como sujeito social de direito indicando uma teoria e metodologia a partir da tematização das narrativas das crianças numa ação de reflexidade (auto)biográfica, mediada pelo adulto.

“A reflexidade autobiográfica, que a criança realiza no ato de narrar, seja na brincadeira, seja no cotidiano escolar, vai ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por esta mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos”. (PASSEGGI, 2014, p. 99.)

A instituição infantil é um lugar de múltiplas e diversificadas narrativas infantis. E é nesse espaço de convivência que a observação acerca das experiências das crianças deve ser evidenciada, visto que é neste ambiente de relações sociais que também são expressos os desejos imaginários implantados pela indústria do consumo.

O PROCESSO DE PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, deve considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas de educação, nas quais está envolvida a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

As crianças não são preparadas para passar pela mudança e demonstram completo desconhecimento dos comportamentos e atividades que serão esperados delas no ensino fundamental, o que gera ansiedade. Para resolver o impasse é necessário desenvolver atividades de sistematização da alfabetização e letramento durante a educação básica e mais brincadeiras no ensino fundamental. “Os dois polos devem ficar no mesmo plano durante ambas as fases”.

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. (Micarello, 2010, p.4)

Nesse sentido, torna-se importante analisar, em conjunto, todos os fatores relacionados à transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como as mudanças necessárias no primeiro ano do atual ensino fundamental, ampliando os conhecimentos referentes a essa temática e, dessa forma, propor elementos para um processo de transição que contemple tanto as características das crianças dessa faixa etária como as funções da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que Giovana aparente pouca habilidade de compreender o entrevistador e o sentido dos questionamentos, foi receptiva e esclarecedora, mesmo quando passou demonstrar maior interesse pelo brincar.

Mesmo não tendo evidenciado oralmente as respostas a todos os questionamentos, é importante ressaltar que a família, representada pela mãe, contribuiu em nossa entrevista e teve papel fundamental na compreensão e análise dos dados de nossa entrevista.

Entendemos que a família e a instituição de educação infantil devem (re)pensar seu papel social e pedagógico na ação do educar e cuidar, potencializando a infância como estado de direito constituído.

Neste panorama de educar e cuidar, que perpassa pela saúde e bem estar das crianças, estabelecendo cuidados de tempo e espaço no ambiente educativo, compreendendo as múltiplas linguagens das crianças, refletindo sobre elas a partir do direito ao lúdico, respeitando as culturas infantis e da infância, além de refletir sobre o papel educativo diante do consumo é fundamental compreender a criança a partir de sua singularidade, tendo em vista a diversidade dos aspectos sociais, culturais e político em um país de proporções continentais como o Bra-

sil.

O adulto deve reconhecer a infância como sujeito social e isso não significa abdicar da responsabilidade social e de seu papel familiar e educativo.

Para Kramer (2006), devem-se, os adultos e as instituições, compreender, valorizar, respeitar e articular a experiência que a criança traz consigo, com a cultura da infância e não promover rupturas em seu percurso social e educativo.

"Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso." (KRAMER, 2006, p. 20)

Conhecer as interações sociais de um mundo contemporâneo, respeitar e valorizar a infância e agir de forma a romper com o individualismo social significa dirimir a desigualdade e as injustiças sociais legitimando assim, a infância com significado social, capaz de, no futuro, enfrentar desafios e mudar o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S.. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1059-1083, 2007.

GOMES, M. O. Jogo, educação e cultura: "senões e questões". Departamento de Psicologia. Universidade estadual do Paraná. Revista Psicologia em Estudo. v. 5., nº. 2, 2000, p. 91-98.

. Criança, infância e consumo: um olhar para a aprendizagem profissional da docência na educação infantil. Universidade Católica de Santos, São Paulo. Revista Eletrônica PesquisaEduca, v. 5, nº. 9, 2013. p. 112-124. Disponível em:<http://periodicos.unisantos.br/ index.php/pesquiseduca/article/view/180>. Acesso em: 14 abr. 2014.

KRAMER, S. . A infância e sua singularidade. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pafel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos. 1ed.Brasília: Ministério da Educação, 2006, v. 1, p. 13-23.

LOPES, Jader Janer Moreira ; VASCONCELLOS, T. . Geografia da Infância: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras, Países de língua portuguesa, v. 06, n.01, p. 103-127, 2006.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=d o c _download>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PASSEGGI, M. C.; GOMES, M. O.. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação, Santa Maria, v. 39, n.1, 2014, p. 85-104, jan/abr2014.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DISCENTES QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

RESUMO

Este estudo versa sobre a importância da formação constante do corpo docente no que concerne um autoconhecimento da representação sintomatológica do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, enfatizando desde sua incidência até sua repercussão na vida escolar do sujeito que o apresenta. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer a importância de um diagnóstico correto e fidedigno, juntamente com as equipes multidisciplinares. Sabe-se que variáveis são as consequências comportamentais perante os sintomas do TDAH na vida do sujeito. Assim sendo, a participação efetiva da escola, concomitantemente da família torna-se algo extremamente importante, viabilizando estratégias significativas para o desenvolvimento do indivíduo. O objetivo do presente trabalho foi compreender os reflexos situacionais evidenciados cotidianamente por sujeitos que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH em sua fase escolar, a partir de uma pesquisa bibliográfica para a compreensão do transtorno e dos aspectos sintomatológicos que demandam o seu desenvolvimento. Desta forma, pode-se considerar que variados são os sintomas consequentes ao transtorno. O que faz com que os indivíduos com TDAH mereçam atenção e cuidado concisos e principalmente o uso de intervenções significativas, entendidas e tratadas para proporcionar uma melhor qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Estratégias Pedagógicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study deals with the importance of constant training of the teaching staff regarding self-knowledge of the symptomatological representation of Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD, emphasizing from its incidence to its impact on the school life of the subject who presents it. In this sense, it is necessary to recognize the importance of a correct and reliable diagnosis, together with multidisciplinary teams. It is known that variables are the behavioral consequences of ADHD symptoms in the subject's life. Therefore, the effective participation of the school, concomitantly with the family, becomes something extremely important, enabling significant strategies for the development of the individual. The objective of this study was to understand the situational reflexes evidenced daily by subjects who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD in their school phase, based on a bibliographic research to understand the disorder and the symptomatological aspects that demand it. development. Thus, one can consider that the symptoms resulting from the disorder are varied. What makes individuals with ADHD deserve concise attention and care and especially the use of meaningful interventions, understood and treated to provide a better quality of life.

KEYWORDS: Teacher Education; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Pedagogical Strategies; Learning.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em processo de aprendizagem, busca-se todos os fatores que possam contribuir para os melhores resultados do corpo discente. Destarte, quando a escola "depara" com um sujeito que apresenta necessidades especiais não é diferente. Os mesmos anseios de êxito devem permanecer. O desafio é grande, no entanto, a instituição escolar precisa compreender o contexto que perpassa seu aluno para melhor ajudá-lo. Assim sendo, estudos mais aprofundados devem ser feitos para entender e procurar sanar suas dificuldades educacionais.

Diante desse reflexo, especifica-se como temática do estudo em questão, o TDAH. A escola como uma instância responsável pelo pleno desenvolvimento do aluno deve mobilizar-se para melhor atender as especificidades dele (aluno). Através de estudos, formações continuadas.

Enfim, é preciso que o corpo docente, a escola em sua totalidade conheça algo sobre TDAH, para não criar barreiras em relação ao aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula.

É sabido que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é um transtorno típico da infância e que se caracteriza por uma disfunção neurocognitiva, a qual contribui negativamente na vida do sujeito, principalmente em seu meio educacional/social. Sobre este aspecto Madan-Swain e Zentall (1990); Faraone, Biederman e cols. (1993) salientam que:

Esses déficits comportamentais aparecem relativamente cedo na infância, antes dos sete anos de idade, e permanecem durante o seu crescimento, comprometendo o funcionamento dessas crianças no seu dia-a-dia e podendo causar sérios prejuízos no desenvolvimento psicossocial e acadêmico delas (Madan-Swain e Zentall, 1990; Faraone, Biederman e cols.,1993).

Segundo Rhodel (2004) o TDAH é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados, pois de 20 a 25 % das crianças e adolescentes em idade escolar apresentam queixas de falta de atenção e de agitação psicomotora.

Diante deste contexto situacional surge a constante preocupação, a qual alicerça como objetivo geral: qual deve ser a postura didático-pedagógica da escola/corpo docente quanto ao trabalho realizado com crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH?

De acordo com esta perspectiva, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, a qual será realizada através de estudos, análises bibliográficas de autores que embasam a temática referida. Recursos estes utilizados para testar a seguinte hipótese: Possivelmente, o trabalho realizado no âmbito escolar procura viabilizar estratégias pedagógicas que possam contribuir significativamente na aprendizagem e socialização dos sujeitos que apresentam o TDAH.

Este trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro traz uma discussão esclarecendo o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? O segundo será uma discussão acerca da participação da escola na efetivação do trabalho com crianças

que apresentam o TDAH, buscando compreender a importância da formação contínua dos professores com o objetivo de contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos com TDAH. Enfatizando principalmente como deve ser estabelecidas as melhores estratégias didático-pedagógicas, cujo retrospecto culminará em vertentes positivas concernentes às perspectivas de vida sadia que perpassam o mundo infantil através da orientação/ajuda saudável; E por fim, o último tópico esboça uma conclusão a respeito da mencionada temática.

Assim, no decorrer dele (trabalho) serão apresentadas algumas orientações e reflexões ao educador/leitor sobre a problemática do TDAH, inclusão e métodos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento da interação social, comunicação e imaginação, conscientizando a importância de uma efetiva inclusão de crianças pertencentes a esse grupo.

As pessoas que serão contempladas com essa pesquisa são todos aqueles que participam direta/indiretamente no processo de atuação de crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, que são: crianças, família, escola. Nesse contexto, espera-se que este estudo aponte alguns mecanismos que venham a contribuir satisfatoriamente na vida dos indivíduos que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, possibilitando maiores informações e estratégias didático-pedagógicas para um trabalho eficaz do corpo docente.

1. O QUE É O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH?

O TDAH é um transtorno Neurobiológico, em que o córtex pré-frontal direito é um pouco menor nas pessoas que o apresentam. De acordo com Saul Cypel (2007) o referido transtorno é compreendido da seguinte forma:

O TDAH é compreendido como um transtorno que compromete principalmente o funcionamento do lobo frontal do cérebro, responsável, entre outras atividades, pelas funções executivas (FE) e de funções como: A atenção; A capacidade que o indivíduo possui de auto estimular-se; Conseguir planejar-se, traçando objetivos e metas; Controle dos impulsos; Controle das emoções; A memória que depende da atenção.

Em algumas crianças com TDAH os sintomas aparecem após os sete anos, apresentando tantas dificuldades quanto as crianças que começaram a tê-los antes dessa idade. Assim, há uma tendência mais moderna de estender o limite de início dos sintomas um pouco mais, até por volta dos 12 anos. Se um adolescente que nunca teve sintomas de desatenção, hiperatividade ou impulsividade apresentar esses sintomas após a puberdade, é quase certo que a causa não é o TDAH. A causa pode ser um outro problema de saúde mental, ou mesmo conflitos emocionais próprios da adolescência ou do relacionamento familiar. Desatenção, hiperatividade, impulsividade podem ser a via final de muitas outras coisas. (ROHDE e BENCZIK, 1999, p. 41).

Em complemento Silva (2009) afirma que:

O que pode distinguir uma criança com o transtorno de outras é a frequência e a intensidade com que estes sintomas aparecem, quando comparados em crianças da

mesma idade. (SILVA, 2009).

Ciasca e cols. (2003), relatam que as causas do Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade não são plenamente conhecidas. Pensa-se na possibilidade do envolvimento de fatores genéticos e lesões neurológicas decorrentes de dificuldades na gestação ou nos estágios iniciais do desenvolvimento neonatal e alterações em sistemas neurotransmissores.

Sabe-se que o TDAH não é um transtorno fácil de diagnosticar. Desta forma, o diagnóstico deve ser somente feito por profissional médico, devidamente qualificado, com formação e especialização adequadas. Na verdade, o mesmo (diagnóstico) é baseado em: Uma avaliação clínica e psicossocial completa; um histórico psiquiátrico

e de desenvolvimento completo; Relatórios de observadores (por exemplo, colega ou professora) e a avaliação do estado mental do indivíduo.

Assim, segundo o DSM-IV-TR (2002) para fazer o diagnóstico de TDAH é necessário que sejam reconhecidos, pelo menos, seis sintomas dentre os nove apresentados para a desatenção para o subtipo Desatento; no diagnóstico do subtipo Hiperativo/Impulsivo devem ser observados, no mínimo, seis sintomas dos nove descritos para esse subtipo. É descrito, ainda, o terceiro subtipo desse transtorno: o Subtipo Combinado que deve conjugar seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade. Além disso, torna - se necessário analisar aspectos como os referidos pela APA, cujo contexto fundamenta que:

O diagnóstico do TDAH requer a identificação de comportamentos específicos, presentes em mais de um contexto, como na escola, em casa ou em ambientes sociais. Além disso, estes comportamentos devem acarretar um comprometimento clinicamente importante do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional (APA, 2002).

O fato é que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido frequentemente diagnosticado na fase escolar, pois é na escola que a criança é solicitada a cumprir tarefas monitoradas, seguir rotinas e é convidada a adequar-se às normas da instituição e da sala de aula. Com isso, começam a aparecer as grandes dificuldades, pois a criança terá que se adequar a um novo ambiente, sem ter seus pais por perto para facilitar as coisas.

Estudos mostram que combinar terapia comportamental com medicação adequada é a mais bem sucedida forma de tratamento do TDAH, possibilitando com melhor eficácia que as pessoas com TDAH desfrutem de uma vida menos caótica e mais estruturada. Afinal, o importante é procurar pensar em intervenções significativas em como ajudar essas crianças com TDAH, pensando primeiro sempre na vida da criança, pois ela também sofre muito com tudo isso.

2. A IMPORTÂNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PELO CORPO DOCENTE EM ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.

É sabido que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH é um transtorno que delimita muito a vida educacional de um indivíduo, seu comportamento difere de outras crianças, uma vez que não consegue apresentar um nível de atenção e de atitudes similares (“desejados”) aos da

maioria.

A respeito desta complexidade Rizo, L.; Rangé, B (2003) diz que a escola é apontada pelas crianças com TDAH com um lugar "chato". Devido a uma dificuldade de seguirem regras, de manterem-se atentas, de controlarem seus impulsos e de sua hiperatividade, de passarem horas seguidas em um mesmo local, realizando tarefas, na maioria das vezes, sem atrativos reforçadores. Tudo isso faz com que a escola se torne um lugar extremamente aversivo para essas crianças. Além disso, por consequência do TDAH, essas crianças são consideradas estabanadas, quebram as coisas, deixam objetos caírem, fazem muito barulho e são pouco cuidadosas. Por causa do jeito incontrolável acabam sendo rejeitados pelos colegas e adultos, atrapalham o ritmo da aula, o que acaba repercutindo no aprendizado escolar. Sobre esta questão Mattos (2007) salienta que:

Ter TDAH significa ter sempre que se desculpar por ter quebrado ou mexido em algo que não deveria, por fazer comentários fora de hora, por não ter sido suficientemente organizado... Ou seja, significa ser responsabilizado por coisas sobre as quais, na verdade, se tem pouco controle! Torna-se inevitável a sensação de que se é um sujeito meio inadequado. (p.76).

Realmente, tamanho comportamento pode dificultar o relacionamento, consequentemente, o desenvolvimento escolar dos indivíduos, uma que tal transtorno pode ser evidenciado pela apresentação de certa deficiência de atenção e dos processos cognitivos responsáveis por receberem e processarem as informações das mais diferentes fontes, não compreendem de forma correta os sinais para o bom desenvolvimento das interações sociais e o conhecimento das normas que regulam essas informações. Além disso, apresentam dificuldade de controlar seus impulsos e seguir as normas, têm dificuldades para resolver problemas, podem ser bruscos ou lentos, movem-se em excesso, dão respostas inadequadas, não conseguem controlar suas emoções e tem dificuldade de relacionamento com os outros.

A falta de atenção da criança com TDAH é que dificulta-lhe a fixar um foco, se distraindo a qualquer estímulo externo, o que a leva a trocar de atividades rapidamente, deixando-as incompletas, ou seja, a característica de hiperatividade é consequência da falta de atenção, da mesma forma que a memorização é afetada, já que a criança não consegue fixar sua atenção, e consequentemente tudo que ouve na escola esquece rapidamente. Arruda (2007) fala das consequências negativas que a desatenção acarreta:

Quando presente em maior grau, provoca dificuldade importante no aprendizado e na memória, retenções e abandono escolar, com consequências muitas vezes irremediáveis para outros setores, como autoestima, relacionamento social etc. (ARRUDA, 2007, p. 91).

Para Rizo, Rangé (2003), as crianças desatentas são identificadas pelo professor, pois parecem estar em qualquer outro lugar, menos na sala de aula e, por mais que o professor chame a atenção delas, eles nunca conseguem que essa seja mantida por muito tempo (por mais que a criança pareça se esforçar para isso). Destarte, os referidos autores citados acima corroboram que:

Em alguns casos, é a escola que aponta para a necessidade de avaliação da criança, pois os professores percebem que existe

algo de errado com ela. A criança portadora de TDAH apresenta características muito diferentes de seus colegas e, na maioria das vezes, perturba o funcionamento da classe (principalmente os portadores do subtipo hiperativo). (RIZO, L.; RANGÉ, 2003).

Diante disso, percebe-se que os danos educacionais às crianças com TDAH são evidentes, trazendo sérias implicações em seu rendimento educacional. Em complemento a este aspecto Bonet, Solano e Soriano (2008) discorrem que para o processo de aprendizagem ocorrer é necessário que se preste bastante atenção, pois este mecanismo é quem permite passar as experiências para a memória, operação esta que supõe um armazenamento de dados e que vai solidificar as informações, permitindo que sejam armazenados a longo prazo para posterior utilização. Essa capacitação de armazenamento de dados necessitará do reconhecimento do estímulo, ou seja, reconhecer o seu significado e decidir se é interessante o suficiente para armazená-lo ou não.

Todavia, sabe-se que em decorrência do transtorno apresentado a criança que sofre com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) apresentará algumas limitações, as quais não viabilizarão tais atitudes (armazenamentos de dados).

Frente a esta questão Wajnsztejn; Wajnsztejn (2005) salientam que a capacidade de focar a atenção e de controlar a motricidade em ambientes com muitos estímulos (como uma sala de aula de 30 a 40 alunos), ou em atividades pouco interessantes, pode reduzir de forma significativa a capacidade de concentração na presença do TDAH. Ressaltam ainda que em determinadas situações a motivação ajuda a atenção e o controle motor, mas em outras, a força do problema é maior.

Por isso, todo professor pode ser considerado um artista, quando bem orientado certamente será capaz de estabelecer várias adaptações em suas aulas favorecendo o desempenho destes alunos, fazendo uso contínuo de sua criatividade própria, e estabelecendo limites nessas crianças. Segundo Curtiss, (1988, p.90). ‘’[...] O período escolar é o mais importante na formação da pessoa. É quando ela constrói os principais instrumentos interiores de que se servirá, primeiro de modo inconsciente’’.

Atualmente um corpo substancial de pesquisas sobre o manejo de problemas de comportamento em sala de aula e muitos destes estudos abordam especificamente a criança com TDAH. Os dados indicam claramente a eficiência das técnicas comportamentais sobre o desempenho acadêmico da criança com TDAH. As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, “quebra” das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo (Barkely, 1998). Ainda a respeito desta questão o autor referido acima corrobora que:

O manejo de uma criança com TDAH em sala de aula não é uma tarefa fácil. O estilo de trabalho do professor, além de características pessoais deste profissional, têm importante impacto sobre o comportamento em classe e sobre o desempenho acadêmico de crianças com TDAH. Professores mais entusiasmados e dinâmicos parecem ter maior facilidade para aumentar a participação destas crianças. Além disso, a utilização de sistemas de fichas, incluindo custo de res-

posta, parece auxiliar no desenvolvimento e manutenção do comportamento adequado e do desempenho acadêmico (Barkley, 1998).

O professor pode observar uma discrepância entre o potencial intelectual e o desempenho escolar do aluno, mesmo em crianças com inteligência acima da média. O professor é, com frequência, quem primeiro percebe quando um aluno apresenta problemas de atenção, aprendizagem, comportamento, ou emocional/afetivo e social. O primeiro passo a ser dado é verificar o que realmente está ocorrendo.

Além disso, partindo para um olhar legal compreende-se que é sabido que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares passou, em 2008, a ser garantido por lei pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Todavia, na maioria das instituições escolares não é este olhar que se tem sobre sujeitos que apresentam-se "diferentes" dos demais alunos tidos como "normais". Corroborativa esta enfatizada para ressalvar que a mesma lei que inclui também exclui na medida em que não prepara o ambiente escolar e nem os profissionais da educação para o acolhimento das crianças em rede regular de ensino.

Ainda sobre esta temática a Revista Nova Escola, edição especial sobre inclusão, em 2008 ressalvou que as escolas regulares passaram a atender as crianças com necessidades educativas especiais, tendo uma visão ainda um pouco limitada em relação ao que quer dizer o processo de inclusão. Em completude a mencionada questão DueK e Naujorks (2007) salientaram que:

"A inclusão, enquanto princípio educacional, volta-se para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e a valorização das diferenças, visando oferecer a todos os alunos, não obstante suas peculiaridades, a oportunidade de construir o conhecimento no cerne da escola comum." (DUEK e NAUJORKS, 2007).

Sabe-se que muitos são os desafios para implantar estratégias didático- pedagógicas para sujeitos com TDAH, contudo táticas devem ser apresentadas em prol da aprendizagem significativa de tal grupo. Destarte, torna-se de fundamental importância recorrer a propostas que viabilizem a inclusão de tais sujeitos, possibilitando-lhes o pleno desenvolvimento social, cognitivo.

Em complemento a fala anterior Rizo, Rangé (2003), discorrem que estratégias são necessárias neste contexto, uma forma de possibilitar a aprendizagem do sujeito. Desta forma torna- se necessário o corpo docente buscar algumas estratégias que tornam o ambiente escolar facilitador do desenvolvimento da criança com TDAH as quais são consideradas essenciais para o aprendizado.

Dentre as estratégias mais comuns se encontram: Arrumar as cadeiras de forma que permita a movimentação do professor por toda a sala tendo acesso a todos os alunos; Manter os alunos com potencial distraibilidade sentados próximo ao professor (sem parecer punitivo); Localizar a cadeira do estudante longe da janela e corredor, minimizando distratores visuais e auditivos. Colocar sentadas ao lado da criança TDAH crianças que são modelos de atenção (evitando comparações entre elas).(RIZO, RANGÉ, 2003.p. 10).

Além das estratégias didático-pedagógicas apresentadas acima, torna-se de fundamental importância que o professor mude

os estilos de apresentação das aulas, tarefas e materiais para ajudar a manter o interesse da criança, otimizando a atenção e concentração do TDAH. Tarefas que requerem uma resposta ativa como oposição a passividade permitem também que as crianças com TDAH canalizem melhor seu comportamento destrutivo em respostas construtivas.

Deste modo, Rizo, Rangé (2003), ainda expõem que deve-se estabelecer uma rotina de aula e agenda; Estabelecer com a criança o que é esperado dela e prêmios para o seu cumprimento (sistema de pontos); Procurar manter a criança em um meio organizado, com normas de conduta claramente especificadas e limites definidos; Mostrar que valoriza a organização, oferecendo alguns minutos para que os alunos organizem suas carteiras e separem o material a ser usado antes de começar as atividades; Reforçar a organização das tarefas premiando a fileira de carteiras mais organizadas do dia; Estabelecer um trabalho em equipe com a criança ambiente colaborativo com regras claras e democraticamente discutidas com todos os alunos.

Enfim, Rohde e Benczik (1999, p.85) sugerem que o professor dialogue com a criança, buscando a opinião dela de como poderia ser a aula, para que ela se interesse pela aula e aprenda melhor. E citam que as explicações durante a aula devem ser pausadamente para que elas entendam, ao término da explicação pergunte a ela se entendeu, e peça que repita o que explicou.

Rohde, Barbosa et. al (2000) destacam que as tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo. É importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fila da sala de aula, próximo à professora e longe da janela, ou seja, em local onde ele tenha menor probabilidade de distrair-se. Muitas vezes, crianças com TDAH precisam de reforço de conteúdo em determinadas disciplinas. Isso acontece porque elas já apresentam lacunas no aprendizado no momento do diagnóstico, em função do TDAH. Ainda sobre isso os autores mencionados acima realçam que:

Outras vezes, é necessário um acompanhamento psicopedagógico centrado na forma do aprendizado, como, por exemplo, nos aspectos ligados à organização e ao planejamento do tempo e das atividades. O tratamento reeducativo psicomotor pode estar indicado para melhorar o controle do movimento.

Torna-se relevante corroborar neste contexto a importância do professor para identificar o transtorno em sala, sem rotular ou confundir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com a falta de limites, é vista pelos especialistas da saúde como “a chave” para este diagnóstico, por ser o primeiro a detectar o transtorno no aluno.

É claro que é algo difícil o trabalho em sala de aula com crianças com TDAH, todavia na escola pode ser aplicado propostas de trabalho não tão complexas, contudo, riquíssimas para a promoção da aprendizagem do indivíduo através de jogos e brincadeiras. Recursos mais simples, por exemplo, é recorrer a utilização da aula de educação física, como recurso didático para o processo de aprendizagem para estas crianças. Sobre isso Mrech (1989) corrobora que:

A concepção que apresenta o material pedagógico, como um objeto construído, durante o processo (ensino aprendizagem),

se funda em três elementos articulados básicos: o objeto pedagógico, a matéria-prima pedagógica e o substrato pedagógico. Com isso pode-se dizer que o material pedagógico tem uma concretude ou essência, uma multiplicidade de imagens desta concretude e um símbolo representativo da mesma (MRECH, 1989, p. 50).

Diante disso, nota-se que intervenções no âmbito escolar também são e devem ser importantes. Nesse sentido, idealmente, os professores deveriam ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos. Rotinas diárias consistentes e ambiente escolar previsível ajudam essas crianças a manter o controle emocional. Estratégias de ensino ativo, que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem, são fundamentais.

Enfim, compreende-se que de fato as estratégias didático-pedagógicas são essenciais para as crianças com TDAH e como esboça Bruner (1986) na participação guiada, na qual mestre e aluno participam numa negociação de significado compartido, ou sequência de respostas mútuas contingentes. Partindo-se da atividade do aluno, não mero espectador ou receptor, os adultos podem ter uma atitude de continuar os segmentos de conduta realizados pela criança (que essa não pode realizar ou finalizar só): o adulto assume e regula a ação, aproveitando e organizando as competências não específicas da criança. Poderíamos falar aqui numa aprendizagem tutelar, seja feita com a ajuda do adulto ou de colegas mais experientes.

3. CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho, conclui-se enfatizando que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH é um transtorno muito complexo na vida do ser humano que o apresenta, diversos são os sintomas que representa-o. Destarte, variáveis intervenções são necessárias para que seus sintomas sejam amenizados, possibilitando desta forma uma inclusão mais satisfatória do indivíduo no meio em que está inerido.

É importante ressaltar ainda que só acontece um desenvolvimento desejável quando há um trabalho conjunto da escola-família-equipe multidisciplinar (formada por profissionais que atuam coletivamente para que esse processo aconteça de forma tranquila e segura, respeitando, desse modo, as limitações de cada indivíduo).

Perante a tocante necessidade, faz-se cogente maiores preocupações, entrelaçado pela promoção de soluções acerca desta temática, ações que possibilite a dialogicidade, resoluções de problemas conflitantes (uso de rótulos, desenvolvimento desigual etc.). Enfim, intervenções que viabilizem uma melhor concepção dos fatores mutáveis decorrentes do processo de maturação do transtorno, interferências que possam estruturar o predomínio do prazer pelas atividades sociais e acadêmicas no sujeito.

Além disso, constatou-se que a escola é a primeira instância fora do âmbito familiar, que julga as potencialidades e possibilidades das crianças. Contudo, como é natural, esses sintomas geram ainda problemas para os professores, em especial quando os meios com que eles contam são escassos ou quando se deve atender a classes muito numerosas. Todavia, corrobora-se que o trabalho coletivo entre o professor, a equipe multidisciplinar e os pais contribuirão de forma significativa no desenvolvimento de uma vida “normal” à criança. Além disso, torna-se essencial a prá-

tica das sugestões de propostas ratificadas no decorrer do trabalho para serem utilizadas em sala de aula, como possibilidades estratégicas em prol da amenização dos sintomas decorrentes do TDAH e consequentemente da promoção da aprendizagem significativa, mediante os empecilhos apresentados pelo transtorno.

Em suma, finda-se que mesmo havendo uma complexidade sobre a referente questão, procura-se a partir deste trabalho proporcionar uma maior conscientização do corpo docente envolvido neste processo, da importância de explorar mais esta temática, uma vez que a necessidade faz-se muito nítida no atual contexto da educação, a propagação da orientação e/ou intervenção encontra dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica da maioria das escolas.

O TDAH é uma temática complexa. Portanto, é necessário que a escola reconheça tal complexidade, investindo em soluções mais contundentes, visando sempre a importância fundamental que é o desenvolvimento saudável das crianças/adolescentes, que possam estimular neles a prática reflexiva, de também contribuir (se auto ajudar) para uma vida mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Marco Antônio. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

/ abordagem sinóptica para o não-especialista. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro; PINTO, Kátia Osternack. (Orgs.). Mente e Corpo: integração multidisciplinar em neuropsicologia. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade.

Manual para diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre. Artmed. 2008.

CIASCA, S. M., RODRIGUES, S., SALGADO, C. A. TDAH: Transtorno do

Déficit de Atenção e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Editora: Revinter, 2010.

CIRIO, Rosângela Rosa. Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: propostas para pais e professores. São Paulo: Vetor, 2008.

CYPEL, S. Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 3° Edição. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais. 4° edição.

Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

MATTOS, P. No mundo da lua. Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial; 2004.

MRECH, L. M. (1999, maio). Educação inclusiva: realidade ou utopia? (p.12). Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RIZO, L.; RANGÉ, B. Crianças desatentas, hiperativas e impulsivas: como lidar com essas crianças na escola?. In: BRANDÃO, M.Z.S. et al. (Org.). Sobre o comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. Transtorno de déficit de aten-

ção /hiperatividade: o que é? Como ajudar?. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007 • 165-178 171.

SILVA, A. B. B. Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e Impulsividade. 2° edição. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

GESTÃO DE SALA DE AULA:

A POESIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DE REALIDADES

CÍNTIA NASCIMENTO RAVANHANI

RESUMO

Este artigo faz uma breve discussão teórica acerca da indisciplina no ambiente escolar. O objetivo deste trabalho é analisar um trabalho realizado por professores de Sala de Leitura de escolas municipais de São Paulo. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica. Indisciplina é uma temática bastante discutida no cotidiano escolar. É consensual entre os professores que o comportamento indisciplinado do estudante interfere na aula e no processo de ensino e aprendizagem. Presume-se que a indisciplina é resultado de diversos fatores, como o desinteresse do estudante em estudar, a forte presença das mídias digitais denominadas de tecnologias de informação e comunicações e a falta de orientação familiar. Conclui-se que a temática da gestão da indisciplina em sala de aula pelos professores ainda carece de estudos. O papel do Professor na administração disciplinar, especialmente, na condução das relações interpessoais em sala de aula é essencial. As literaturas estudadas apontam que a gestão da indisciplina na sala de aula é resultado do despreparo do professor, seja pela carência na formação acadêmica, ou pela falta de interesse no assunto. Evidencia se também que o conceito de indisciplina pode variar para cada educador, por exemplo, a falta de organização e a conversa em sala de aula podem ser definidas como indisciplina e essa conceituação influencia na administração desta. Entretanto, pressupõe que a realidade social, espacial e econômica contribua para melhor entender a problemática da gestão de indisciplina pelo professor. Assim, o lugar, o cotidiano, a estrutura da escola, o perfil do estudante e do professor deve ser mais bem estudada para que se encontrem soluções do problema da gestão da indisciplina do professor em sala de aula.

PALAVRAS–CHAVE: Indisciplina; Gestão; Professor; Adolescente.

INTRODUÇÃO

Indisciplina é uma temática bastante presente no cotidiano educacional, principalmente no trabalho do docente, que vivencia essa questão com mais afinco, pois, além deste profissional trabalhar diretamente com o estudante, o comportamento tido com “indisciplinado” interfere fundamentalmente com o objetivo primordial da missão desse educador que é o processo de ensino e aprendizagem, interferindo na sustentabilidade da função deste educador. Gerir a indisciplina, também não é uma missão fácil, pois ela

atinge instituições públicas e privadas, além de interferir na prática de diferentes agentes educacionais. O comportamento que foge as regras disciplinares é um fato compartilhado por praticamente todas as instituições de ensino. Numa pesquisa realizada pela Revista Nova Escola e Ibope, com 500 professores em todo o país, mostrou-se que cerca de 69% destes educadores apontaram a indisciplina e a falta de atenção dos educandos como os problemas basais em sala de aula. (VICHESSI, 2011). Antunes (2010) aponta a escola, o professor e a interação deste com o aluno como pontos fundamentais nessa temática. Enfatiza-se, deste modo, a multifatorialidade que compõe a indisciplina em sala de aula, e especialmente a responsabilidade da escola e do docente no gerenciamento do comportamento indisciplinado em sala de aula. Portanto, este trabalho visa investigar quais as propostas teóricas de gerenciamento de indisciplina em sala de aula pelos docentes que ministrem aulas para o público adolescente. Como objetivos específicos, este trabalho propõe distinguir como os professores definem e administram comportamento indisciplinado;

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolvida é cunho de analítico e apresenta como objeto a observação de um trabalho realizado na sala de leitura da Emef Benedito Calixto, no ano de 2017.

O projeto “Concurso de Poesia” foi pensado pela necessidade de trabalhar as habilidades leitora e escritora e também por acreditar que a sala de leitura pode tornar esse processo mais agradável e produtivo, através da leitura e declamação de poesias, pois tal gênero literário pode permitir que os alunos se apropriem da linguagem literária de uma forma lúdica, pelo canto, pela mensagem, e o encanto existentes nas palavras. Desse modo o projeto foi elaborado também pelo fato de perceber a disposição dos alunos em participar da referida atividade, quando foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema.

OBJETIVO GERAL: Familiarizar o educando com a linguagem poética para que ele sinta prazer em ler, ouvir e produzir poemas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Adquirir conhecimento sobre o gênero literário: poesia Conhecer a estrutura textual em questão

Ampliar o repertório literário

Recitar poesias explorando os recursos da oralidade. Observar a sonoridade das palavras

Compreender a entonação em cada verso Despertar o prazer pela leitura

Produzir poesias Metodologia

1ª etapa

- Apresentação do Projeto aos alunos e professores de cada ciclo, incentivando a participação de cada um.

- Apresentar os livros de poesias do acervo da sala de leitura.

- Seleção de poesias a serem declamadas. 2ª etapa

- Organizar roda de leitura para que os alunos expressem os sentimentos que aparecem no texto durante a leitura, como medo, alegria, espanto, tristeza e humor.

- Conversar com a

turmasobre algunsaspectos importantes do poema: características (rima, versos e estrofes)

- Apresentação de poesia de autores escolhidos pela turma. 3ª Etapa

Inscrição para o I Concurso de poesia da Emef Benedito Calixto 4ª Etapa

Declamação das poesias – Início do concurso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO Vasconcellos (199?) aponta que a indisciplina é um processo que agrega muitos fatores: o desinteresse do aluno proveniente, por exemplo, da influência midiática externa ao ambiente escolar geralmente mais atrativa que a escola; a família que não cumpre com o papel de educar para os limites; a escola que não apoia o professor pedagogicamente e a influência da desorganização da sociedade. Sendo assim, observa-se que ao envolver o estudante num mundo relativamente novo a ele e propiciar protagonismo a esse estudante o Concurso de Poesia atua como um agente transformador de realidade, os estudantes mais "indisciplinados" do ponto de vista educacional, observam uma oportunidade de apresentarem seus sentimentos, frustrações, medos e anseios através da poesia, da arte.. aproximando assim, professores e estudantes que passam a compartilhar realidades, muitos estudantes apresentaram poesias autorais que expunham realidades cruéis que talvez nunca seriam expostas no ambiente escolar, tornando assim esse ambiente "concurso de poesia" muito mais humano e também interessante aos adolescentes. Ao final os estudantes tiveram ainda a oportunidade de apresentar suas poesias às suas famílias e também a toda escola, através de uma cerimônia realizada pela escola. Nesse ano a escola viu suas ocorrências disciplinares praticamente desaparecerem, constatando assim, que a prática pedagógica e a gestão da sala de aula estão diretamente ligadas a melhora da indisciplina em sala de aula e no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a temática da gestão da indisciplina em sala de aula pelos professores ainda carece de estudos. Contudo, as referências bibliográficas estudadas apontam algum caminho na administração da indisciplina em sala de aula. O papel do Professor na administração disciplinar, especialmente, na condução das relações interpessoais em sala de aula é essencial. Percebeu-se que há recomendações de atitudes na administração da indisciplina, como: o docente defina e altere consensualmente a disposição dos alunos na sala, identifique os discentes com dificuldade e se dirija até eles, antes que estes saiam do lugar onde sentam; pratique a calma, a serenidade, a alegria e o respeito na interação com o alunado; estimule os pontos positivos dos discentes e use de linguagem acessível à faixa etária trabalhada, e principalmente que o estudante seja ouvido e que haja a possibilidade do protagonismo do mesmo dentro de seu processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, pressupõe que a realidade social local, o cotidiano, a estrutura da escola, o perfil do estudante e do professor deve ser mais bem estudada para que se encontrem soluções do problema da gestão da indisciplina do professor em sala de aula.

Classroom management

Poetry as an agent that transforms realities

ABSTRACT

information and communication technologies and the lack of family guidance. It is concluded that the theme of the management of indiscipline in the classroom by teachers still needs studies. The teacher's role in disciplinary administration, especially in the conduct of interpersonal relationships in the classroom is essential. The studied literature indicates that the management of indiscipline in the classroom is the result of the teacher's lack of preparation, either due to the lack of academic training, or the lack of interest in the subject. It is also evident that the concept of indiscipline can vary for each educator, for example, the lack of organization and conversation in the classroom can be defined as indiscipline and this concept influences its administration. However, it assumes that the social, spatial and economic reality contributes to better understand the problem of the management of indiscipline by the teacher. Thus, the place, the daily life, the school structure, the profile of the student and the teacher must be better studied so that solutions can be found to the problem of managing the teacher's indiscipline in the classroom.

Keywords: Indiscipline, management, teacher, adolescent

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. Como Preparar trabalhos para cursos de Pós- Graduação: noções práticas. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANTUNES, Celso. Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei 11.898, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

CLARICE SILVA FERNANDES

RESUMO

Atualmente uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos de nível superior diz respeito à didática de seus docentes, ou seria melhor dizer, à falta dela, por tais razões este trabalho busca fazer uma reflexão sobre a importância das orientações da didática na formação dos docentes universitários. Para tal, calha citar que os professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Estas foram adquiridas como aluno, ao longo da sua vida acadêmica. Contudo, sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professor porque olham o professor e a universidade

do ponto de vista do aluno. A rigor, porém, os debates e as discussões que essa crise tem suscitado, nos vários setores da sociedade civil, destacam a relação entre a má qualidade de ensino e o despreparo dos professores na condução de projetos pedagógicos que formem profissionais capacitados a atuarem, de maneira efetiva no mercado de trabalho. Pelo exposto, o objetivo deste é analisar na literatura brasileira se a atividade docente no ensino superior, que é, legal e institucionalmente, mal definida, diante da necessidade didático-pedagógica desconhecida, porém importantes e das quais se cobram a qualidade do ensino-aprendizagem no ensino superior. Este estudo foi realizado através de bibliografias sobre o tema em questão, bem como, buscou-se verificar o perfil do profissional docente do ensino superior e a relevância de sua formação pedagógica, e sua importância para a sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Docente; Tendências pedagógicas.

ABSTRACT

Currently, one of the most common criticisms directed at higher education courses concerns the teaching of its teachers, or it would be better to say, the lack of it, for such reasons, this work seeks to reflect on the importance of teaching guidelines in the training of university teachers. . To this end, it is worth mentioning that when teachers arrive at teaching in higher education, they bring with them numerous and varied experiences of what it means to be a teacher. These were acquired as a student, throughout his academic life. However, they know, but in most cases, they do not identify themselves as a teacher because they look at the teacher and the university from the student's point of view. Strictly speaking, however, the debates and discussions that this crisis has aroused, in the various sectors of civil society, highlight the relationship between the poor quality of teaching and the unpreparedness of teachers in conducting pedagogical projects that train professionals capable of acting, effectively in the labor market. From the above, the objective of this is to analyze in the Brazilian literature whether the teaching activity in higher education, which is, legally and institutionally, poorly defined, given the unknown didactic-pedagogical need, however important and from which the quality of teaching-learning is demand in higher education. This study was carried out through bibliographies on the subject in question, as well as, it sought to verify the profile of the teaching professional in higher education and the relevance of his pedagogical training, and its importance for the current society.

KEYWORDS: Higher Education; Teacher; Pedagogical trends.

INTRODUÇÃO

Muito se tem tratado do processo de formação para a docência na educação básica e fundamental, porém, dificilmente ouvimos falar sobre a formação do docente de nível superior, como se formar para ensino superior fosse desnecessário. Entretanto como assegura Chamilian (2003) "a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública".

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, conside-

ramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o docente do ensino superior. A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

A pós graduação, locus privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. Assim o objetivo geral deste é verificar se a atividade docente no ensino superior, que é, legal e institucionalmente, mal definida, diante da necessidade didático-pedagógica desconhecida, porém importantes e das quais se cobram a qualidade do ensino- aprendizagem no ensino superior. Os objetivos específicos são: analisar na literatura atual a posição do docente do ensino superior como profissional em relação às exigências presentes nos paradigmas emergentes, principalmente àquele voltado para a relação teóricas metodológicos; identificar na formação do docente do ensino superior, suas qualidades acadêmicas, pedagógicas e interpessoais, na realidade universitária; Compreender como o professor universitário, apreende a ensinar, tendo por categoria epistemológica interpretativa a socialização profissional; Levantar a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. No caso em tela a problemática visa identificar se as orientações da didática são importantes para a formação do docente do ensino superior. Este trabalho se justifica pelo desafio de se construir a identidade do docente de nível superior, para o qual os saberes da experiência não bastam, o tema busca debater a formação desse profissional que é uma preocupação constante de estudos e pesquisas. Para tanto, apoiamo-nos na literatura nacional que discute a importância da formação pedagógica do docente de nível superior. Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) docente de nível superior maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem, a nosso ver, de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados.

1- ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS.

Por volta de 1808 com a chegada da Família Real no Brasil, neste período se instalou no Rio de Janeiro o sistema administrativo da coroa, com a abertura de cursos os quais se justificarão por ter que atender às necessidades do sistema que estava sendo implantado. Entretanto, mudanças significativas, tanto no plano econômico e político, como também no da educação. Especificamente durante a Segunda metade do século XIX, com o impulso da criação dos cursos superiores que preparavam a elite intelectual de jovens para o poder, surgiu uma corrente de pensamento que proclamava o fim da Escolástica e cultuava a abertura em relação

ao pensamento moderno. Nesse contexto, Paim (1974) afirma que embora estudiosos da época evidenciem que, principalmente na primeira metade do século XIX, não havia o menor indício de uma consciência filosófica configurada, o Brasil recebeu a influência denominada de Ecletismo. Esta concepção, fundada no "naturalismo, no liberalismo econômico, cujos adeptos adquirem influência crescente na esfera política – não desembocava em movimento filosófico, digamos, nos moldes do empirismo inglês". O mesmo autor salienta ainda que:

(...) Ao mesmo tempo, a receptividade às idéias éticas-políticas trazidas à baila pelas revoluções Americana e Francesa não chega a adquirir maiorconsistência. Pelo Menos não desemboca em qualquer corrente de opinião proeminente e destacada. (PAIM, 1974)

A Segunda metade do século XIX é considerada como o momento da ascensão do espírito crítico. Surgiram então dois movimentos extremamente complexos: a escola de Recife e o positivismo. Encarada como corrente filosófica, a Escola de Recife desenvolveu-se em quatro fases perfeitamente distintas, admitindo-se a existência de um primeiro ciclo no qual seus fundadores são simples participantes do denominado surto de idéias novas. Antônio Paim (1974) diz que, "carece de maior significação batizar a escola de Recife de corrente evolucionista ou contentar-se com a classificação de positivismo ortodoxo e positivismo dissidente, elaborada em conformidade com o modelo francês." Sobre o pensamento Francês, Cunha (2006) destaca que, chegou ao Brasil primeiro via Portugal pombalino, depois via missão artística e obras educacionais do príncipe regente, culminando, por múltiplas vias, no império, quando Aluísio de Azevedo afirmava que incontestavelmente "a França é a sede do pensamento humano".

"(...) A cultura francesa serviu admiravelmente bem para as classes dominantes locais, que primeiro no reino português, depois no império brasileiro, garantiam pelas relações comerciais, a continuação do movimento do capitalismo na Inglaterra" (CUNHA, 2006).

Frente às considerações anteriores, observa-se que, o ensino superior brasileiro se espelhou no movimento de mudanças para uma "nova" filosofia e uma nova ciência, ambas calcadas nos princípios de rompimento com a mentalidade implantada pela Igreja Católica desde o início da colonização. A nova ordem se justificava pela mudança de mentalidade que se multiplicava na Europa durante o século XIX. Mesmo se tratando de um momento em que havia um surto de novos ideais, o ensino superior brasileiro, no século XIX, não se realizou satisfatoriamente, o número de cursos foi insuficiente para atender a demanda do Império. Todavia, foi com a Proclamação da República em 1889, é que, o espírito dos ideais de mudanças, de rompimento com o antigo regime e com a Igreja, é que surgiu a implantação de um sistema que atendia aos interesses da camada média e dos senhores do café, que viam nela a possibilidade de novos lucros, embasados em um ideal do Liberalismo político, que segundo Faoro (1976), o Liberalismo foi sustento para as novas idéias do capitalismo que surgia no Brasil, esta ideologia articula-se aos padrões universais, irradiados da Inglaterra, França e Estados Unidos, confortando a consciência dos ocidentalizadores, modernizadores da sociedade e da política brasileira, muitas vezes enganados com a devoção sem exames

aos modelos.

É de salientar-se ainda que outro ideal que marcou profundamente foi o Positivismo ocorrido nesta mesma época, esse mesmo positivismo influenciou de forma também marcante a reforma do ensino de Benjamim Constant, nomeado primeiro Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos (de 1890 a 1892).

Sua reforma atingiu diretamente as Faculdades de Direito e de Medicina, a Escola Politécnica, do Rio de Janeiro, a Escola de Minas, de Ouro Preto, e a Escola Militar; a Academia de Belas Artes, que tomou o nome de Escola Nacional de Belas Artes, o Conservatório de Música, que passou a chamar-se Instituto Nacional de Música, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, denominado então Benjamin Constant, e o Instituto de Surdos–Mudos. O Positivismo sustentou a ideologia da mudança e a crença no progresso do capitalismo.

Nesse contexto, Azevedo (1971) traz algumas informações importantes sobre a situação do ensino após a constituição de 1891: “Além de instituir a forma federativa, transfere a instrução primária aos Estados, a instrução secundária e superior também foi reservada aos Estados, mas não privativamente, foi posta diretamente sob a jurisdição do governo central”. Num comentário de rodapé, Azevedo apresenta as principais indicações da constituição de 24 de fevereiro de 1891. “Assegurava à união competência para legislar sobre o ensino superior da capital da República (art. 35, nº 30) e lhe dava, não privativamente, atribuição de criar instituições de ensino superior nos Estados e prover à instrução no Distrito Federal (art. 35, ns. 3 e 4). Estabelecia ainda a laicidade do ensino administrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, nº 6) e garantia, no parágrafo 24 do art. 72, “o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. Por essas poucas disposições, esparsas na constituição de 91, ficam repartidas da seguinte forma as atribuições do governo da união e dos governos estaduais: a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover à instrução no Distrito Federal; b) aos Estados se permitia organizar os seus sistemas escolares completos; c) no Distrito Federal, pertencia o ensino superior à alçada do governo do país, a que se facultava, mas não se impunha, prover à instrução nos graus primário e médio. Donde se seguia a possibilidade de organização, simultânea e paralela, de três tipos de sistemas escolares: a) o sistema escolar federal, constituído, no território do país, do ensino secundário e superior, e necessariamente incompleto: b) sistemas escolares estaduais completos; c) e dois tipos de organizações escolares públicas no distrito federal, uma, dos poderes municipais, sem o ensino superior, e outra, da União, que tinha o direito exclusivo de legislar sobre o ensino superior e a faculdade organizar, no Distrito Federal, a instrução em todos os graus (...).”

Em consonância com o acatado, Cury (1978) entende que, outro dado importante, ocorrido na constituição republicana de 1891, foi a separação da Igreja em relação ao Estado, ou seja, a laicização do ensino dos estabelecimentos públicos (art. 72, nº 6, da constituição de 1891). Para o mesmo autor, estudioso da questão acima citada, quando trata da relação entre ideologia Católica e ideologia Liberal, aponta para o indício do rompimento da visão Liberal para com a

visão Católica, ou seja, a República rompe oficialmente com o Padroado e se proclama leiga. No entanto, o rompimento desta simbiose não significou um abalo muito profundo nas relações entre ambos os poderes, já que o Padroado não permitia uma margem muito grande de atuação por parte da Igreja.

Por outro lado, com a separação oficial permitiu-se que a Igreja Católica se reestruture na área religiosa e nos quadros eclesiásticos, seja na sua formação, seja na sua ampliação e mesmo moralização. (CURY, 1978) Neste sentido, Nagle (1976) destaca que, as três primeiras décadas da República foram fecundas no pluralismo das idéias, embora com uma presença muito tímida, o Socialismo, Anarquismo e o Marxismo, tiveram uma condição mais reivindicatória do que de pensamento estruturado.

A importância desses movimentos se refletia nas greves, nas comemorações operárias, nos comícios que constituem, mais do que qualquer outro dado, os elementos que importam para a história do período. Na realidade, a primeira metade do século XX também foi palco para que se buscasse uma nova educação, não mais fundada nos princípios do catolicismo, mas uma escola pública, laica e gratuita, conforme desejavam os Pioneiros da Escola Nova. No entanto, a Igreja ainda manteve seu domínio em muitos colégios e perduram até hoje. Por sua vez, o surgimento das Universidades no Brasil se dá por ocasião da Reforma Francisco Campos, no início da década de 1930, no período do Governo Provisório. Francisco Campos foi Ministro da Educação e da Saúde Pública e a efetivação da reforma se deu por uma série de decretos.

A reforma se realizava com a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior, a organização do ensino secundário e a organização do ensino comercial. Nesse sentido, embora o surgimento do ensino superior data da vinda da família real para o Brasil, em 1808, somente com a reforma de Francisco Campos é que se pode constatar a presença da universidade, sendo esta, na maioria dos casos, uma reunião de cursos superiores que já existiam, justificando o que Azevedo (1971) já anunciou anteriormente, a ideia de “cogumelagem” de cursos superiores. A criação da primeira universidade, a do Rio de Janeiro, se dá devido à agregação dos cursos de Direito, Medicina e a Escola Politécnica, pelo decreto nº. 14.343, de 7 de dezembro de 1920. O decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o regime universitário e fixou os seus fins no Brasil. Em síntese o decreto organiza a vida da universidade, o que até então não havia acontecido na educação brasileira. Previa a organização da administração, a criação de órgãos e funções como Reitoria, Conselho Universitário, Assembléia Universitária e a Direção de cada escola. Quanto à questão da autonomia, Romanelli (1984) aponta que:

(...) flagrante contradição com a descentralização interna, a dependência administrativo-burocrática de cada escola em relação ao Ministério da Educação, a cujo titular competia nomear até os membros dos Conselhos Técnico-Administrativos denunciava uma tendência acentuadamente centralizadora (...).

Observa-se que esta é uma visão da universidade baseada nos princípios da própria realidade política que o país vivia naquele momento, a herança patriarcal e o domínio da sociedade por uma via autoritária. A Reforma Universitária de 1968, foi o primeiro

momento da expansão da Educação Superior no Brasil data da década de 1960, principalmente por ocasião da elaboração da Lei da Reforma Universitária, de número 5.540, em 1968. Momento em que o país se debruçava sobre o desenvolvimento da industrialização, mas, que ao mesmo tempo, vivia sob as normas do Regime Militar.

Sendo assim, a Reforma Universitárias e fez num espaço de disputas de forças internas, tanto no campo da política, da cultura, como também no campo da economia. Tal realidade se caracterizou como um momento próprio de crise do mundo capitalista que se refletia na realidade brasileira. O modelo arcaico do Ensino Superior não conseguia dar conta dos anseios das classes sociais que detinham o poder naquele momento. Assim, o país buscou soluções em um novo modelo de universidade, fundado nos princípios da racionalidade moderna e do mundo industrializado. Jezine (2006) sustenta estas inferências dizendo que: isso significava romper com as próprias estruturas sociais arcaicas, por cujo meio mantinham sob controle o poder econômico, cultural e político. Neste sentido, a reformulação da universidade redefiniu-se como problema político, pois não bastava acreditar na racionalidade burguesa e aplicar soluções técnicas para problemas estruturais.

A principio, Saviani (1997) destaca que, o modelo de Ensino Superior que se implantou a partir da década de 1960 foi o que mais se aproximou dos interesses do norte da América, o país estabeleceu o convênio MEC-USAID, que tratava de um acordo de cooperação, e recebia apoio técnico para a reformulação de seu sistema de educação. Para elaboração da Lei da Reforma Universitária, foi instituído um Grupo de Trabalho, com a publicação do decreto do presidente da República Marechal Arthur da Costa e Silva. O decreto estabelecia o prazo de 30 dias para que o grupo concluísse os estudos sobre a Reforma Universitária. O mesmo autor salienta ainda que, os estudos tinham por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira. (SAVIANI, 1997)

Após algumas emendas ao projeto enviado pelo executivo, o Congresso aprovou o texto elaborado pela comissão e enviou para o presidente da República, que sancionou a Lei com alguns vetos em 28 de novembro de 1968, e implantada por Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969. Em suma, a primeira etapa da expansão do ensino superior se deu com a criação das instituições isoladas, ou seja, a iniciativa privada e os municípios participaram do crescimento no número de instituições brasileiras entre as décadas de 1960 e 1970. Germano (2000) aponta a seguinte reflexão: Embora recomende que a escola privada deva lutar pela sobrevivência, abre uma possibilidade de esta receber auxílios do governo visando assegurar nelas vagas para os alunos pobres. No entendimento de Jezine (2006) a Reforma Universitária patrocinada pelo regime militar:

“Representou elemento de consenso e de dominação entre as forças do estado intervencionista e a luta de movimentos advindos da sociedade civil e do interior da própria universidade, de modo que incorpora, embora de forma desfigurada, experiências e demandas anteriores. As recomendações dos assessores do Acordo MEC-USAID, do Consultor Atcon, e da Comissão Especial presidida pelo General Meira Mattos, destacavam vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, sob a concepção da “teoria

do capital humano (...)”

Portanto, a primeira etapa da expansão se dá no momento em que o país realizava parcerias internacionais para sustentar o desenvolvimento e o progresso, que eram metas claras do novo regime. Na década de 1960, por ocasião da Reforma, a universidade adotou o modelo da modernização, tornando complexa a sua estrutura administrativa e camuflando uma visão conservadora e tecnocrática.

Nesse Contexto, comenta Jezine (2006), ocorreu o distanciamento entre o planejamento e execução, bem como, a teoria e prática, e a ideia principal foi à sustentação do rendimento, da eficiência e da produtividade. Todas as ações sustentadas pelo ideal norte-americano.

NORMAS E LEGISLAÇÃO

Sobre a política contemporânea e a gestão da Educação Superior nos últimos dez anos tomaremos como base a data da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como marco para nossa análise, início a um novo momento de expansão.

Nesse período temos que considerar os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, momentos em que tivemos algumas mudanças na Educação Superior. Ao mesmo tempo em que se apregoou a necessidade da expansão e busca da qualidade da educação, percebeu-se que existe uma grande crise que assola a Educação Superior no Brasil, a chegada das massas populares nos bancos universitários em contraponto com o discurso da qualidade de ensino.

No Brasil, na década de 1990, a Educação Superior atingiu marcas importantes, principalmente no período após a publicação da LDB, de número 9.394/96, evidencia-se a criação dos Centros Universitários; a autonomia das Universidades; a ampliação das vagas nas instituições privadas de Educação Superior; a criação dos Institutos Superiores de Educação, como local para a formação de professores da Educação Básica e a exigência de que até 2007, os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior; bem como a criação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, o Provão, o SINAES, o ENADE, etc, contudo, no início da primeira década do século XXI foi que houve a expansão mais significativa das instituições de Educação Superior. Outro elemento importante é que a Lei de 1996 provocou uma corrida de profissionais que já atuavam na Educação Básica, bem como de outros seguimentos, em busca de formação na Educação Superior.

Os dados do Ministério da Educação apontam para um rápido crescimento das instituições privadas de Educação Superior, fato que veio a modificar de forma significativa a educação brasileira. O setor privado foi responsável pelo maior crescimento na Educação Superior. Por tais razões, na década de 1990, a universidade brasileira já era alvo de críticas e alguns educadores já anunciavam a necessidade de adequar-se a um novo modelo de formação de profissionais. Com o crescimento das tendências de privatização do mercado mundial da época, assim, foi se observando a necessidade das instituições brasileiras adotarem o modelo semelhante.

O discurso que sustentou tais posições foi o da democratização das universidades brasileiras, principalmente o acesso

à Educação Superior. A justificativa se fundava na abertura política e nas mudanças da economia, tanto mundial como na local. Porém já havia um modelo previamente pensado para tais mudanças. No que concerne ao papel das universidades, tratava-se de uma nova proposta de organização institucional: É evidente que, estávamos diante de um movimento que vai na direção contrária ao modelo de entrelaçamento entre ensino e pesquisa.

O modelo americano de Educação Superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo (PAIVA, 1994). Em 2005, o setor privado absorve mais de 67% das matrículas e abrange 83% das instituições de Educação Superior (CASTRO, 2005).

É possível identificar dois caminhos para a Educação Superior privada, sendo que o primeiro deles é o de que a iniciativa privada adote uma postura de valorização das ações acadêmicas, da autonomia do trabalho docente e a ampliação das estruturas para o ensino e o investimento na pesquisa científica como fundamento de todo trabalho desenvolvido. O outro caminho é o da busca do lucro como principal meta da existência da Educação Superior, daí, então, as dificuldades no investimento das ações acadêmicas. Um dos grandes problemas da Educação Superior, tanto pública como privada, é que parte significativa das vagas oferecidas fica ociosa e o governo tem tentado criar timidamente programas especiais de financiamento para preenchimento de tais vagas.

Porém sabe-se que há instituições que estão prestes a fecharem as portas por não conseguirem lidar com as vagas ociosas, o econômico vem trazer um novo momento na vida das instituições de Educação Superior, o que caracteriza o estabelecimento de uma crise neste segmento da educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelece em suas metas, que até o final desta década o país deverá prover vagas para pelo menos 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos. Desde a LDB de 1996 o país vem ampliando suas vagas por meio da abertura de cursos seqüenciais, abertura de ensino a distância, autonomia para que as Universidades abram novos cursos, e ampliação da rede de ensino da iniciativa privada. Tais iniciativas garantiram a expansão da Educação Superior no Brasil, porém, insuficientes para que as metas colocadas pela LDB e pelo PNE sejam atingidas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO D E PROFESSORES E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

N. 9394/96

Desde os tempos mais primórdios a transmissão do saber e educar eram tarefa da família, com o crescimento das sociedades e separação destas em classes sociais, houve a necessidade de criar uma instituição que desse continuidade a esse ofício, as-

sim houve o nascimento da escola e a figura do professor. O professor sempre foi uma pessoa mais vivida que tinha como bagagem sua experiência de vida, transmitindo as jovens os valores e conceitos para a sua sobrevivência. A escola inicialmente tinha apenas o dever de ensinar a ler e escrever, ou seja, a arte da leitura e escrita. A evolução da sociedade exige e passa a ter necessidade de uma figura com um grau mais elevado de sabedoria, então mulheres que tinham o ensino fundamental básico atuavam como professores, neste período não havia quase a figura masculina como professor, pois a mulher tinha habilidade em lidar com crianças. Mas as mudanças sociais e crescentes começaram a exigir um professor melhor preparado, daí surgiu o curso "magistério". No final da década de 1980, nasce a discussão sobre a necessidade do ensino superior para o oficio de educar, nasce então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, exigindo a formação mínima em nível médio, a habilitação do magistério para atuar como professor nas séries iniciais do ensino fundamental básico (1ª a 4ª series), e que a partir de 2006, sua formação mínima será a habilitação em nível superior. Os avanços trazidos pelas propostas de mudanças são para atender as exigências do mundo que esta sob influência das novas tecnologias exigindo assim uma formação adequada e atualizada, como vemos nos Art. 61 ao Art. 66:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação de modo a atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento.

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Art. 63 – os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas horas.Art. 66 – A preparação para o exercício do magisté-

rio superior far-se-á nível de pós-graduação, prioritariamente em programas e doutorado.

Os avanços tanto no campo social e as novas tecnologias, estão sempre em processo de crescimento, exigindo assim novas discussões e novas leis para a valorização dos profissionais da educação para o ensino de uma clientela cada vez mais ativa.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Embora muitos sejam os autores que buscaram, e buscam, atentar para a necessidade de que a formação pedagógica fosse oferecida aos docentes universitários de modo mais sistemático, tal situação permanece praticamente inalterada até hoje.

Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de "uma reforma completa dos métodos e dos mestres" (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

Nesse contexto, Cunha (2006) afirma que, no inicio do século XXI ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social, fortemente marcado pelas ideologias neoliberais e, posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

O mesmo autor define que, a formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e na sua atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. (CUNHA, 2005) Referências à necessidade de formação em nível de pós-graduação podem ser encontradas em documentos da década de 1930, embora tenha sido somente a partir da década de 1950 que tais programas começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (BERBEL, 1994). Embora o incentivo à pós- graduação solucionasse a carência de mão-de-obra especializada para as universidades – e diferentes setores da sociedade – a docência continuava a ser negligenciada. Como ressalta Berbel (1994), a partir da década de 1970, observou- se grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo também não pode ser considerado satisfatório em termos de formação pedagógica. Segundo Berbel (1994), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós Graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada: A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade deformação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. Sobre tal acertava Pimenta & Anastasiou (2008) considera que nos processos de formação de professores, é preciso o domínio dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. O primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam "regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau" (SAVIANI, 1997). Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado. Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha: Art. 74 – "A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós- graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino" (SAVIANI, 1997).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de "notório saber". Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1997).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, dada a necessidade de delimitação. Cabe-nos, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação. Assim, num processo de "enxugamento" – além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade – entre os cortes de "detalhes desnecessários", omitiu-se dotexto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário: Art. 66 – "A preparação para o exercício do magistério superior far-se- á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Como observam Pimenta e Anastasiou (2008), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a "antiga" crença de

que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior. Para os mesmos autores, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação para o exercício da docência. Preparo este que ponha a par da problemática e da complexidade de ensinar e do formar no ensino superior, do formar profissionais, do formar pesquisadores, do formar professores. De acordo com esta afirmativa, Vasconcelos salienta que:

O que normalmente acontece, principalmente em relação à Pós graduação Lato Sensu, é que por força da resolução do CFE nº 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 devem ser destinados a disciplinas didático- pedagógico que surgem um tanto deslocada e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que legalmente é possível). Em relação à Pós graduação Stricto Sensu, como a legislação não precisa quanto a formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgarem que devem ou não fazer. (2002).

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES

Diante da perspectiva de formação do docente de nível superior, a busca dos saberes docentes se constituem um campo fecundo para a pesquisa e reflexão sobre as metodologias, estratégias e praticas dessa formação. Compreendemos que a formação do docente de nível superior não pode fica restrito a uma disciplina didático- pedagógica, com uma pequena carga horária, por mais empenhados e preparados que sejam os formadores, embora este seja um passo importante. Todavia, é necessário que nos programas existam outros espaços que privilegiem a formação docente, não necessariamente disciplinar.

Observou-se também que, as universidades estão em constantes transformações devido às turbulências advindas do avanço tecnológico, das mudanças de regras na economia e da elevação do grau das exigências de seus clientes, necessitando, portanto, de docentes que sejam líderes que tenham visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas, principalmente, com as novas tendências educacionais.

Por isso, para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Mas é premente a reestruturação que contemple a formação pedagógica do pós-graduando para fazer frente aos desafios da realidade do ensino superior, sobretudo após o estabelecimento recente de políticas de expansão de vagas, com o risco de levar à massificação do ensino superior como a que ocorreu com o ensino médio. Os docentes de nível superior contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do en-

sino, sendo assim sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, as contextualizando com um saber significativo. Faz-se também necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, gestão participativa com a instituição e seus alunos, contribuir para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz..

Sendo assim, o docente do ensino superior é um profissional da educação, pois somente com a união dos conhecimentos específicos da área, com os conhecimentos pedagógicos, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes. Por fim, esperamos ter contribuído com essa investigação para divulgar e proporcionar a reflexão e novas pesquisas sobre a prática docente do ensino superior.

E, por meio das ideias, concepções, pesquisas, e saberes dos profissionais docentes, sujeitos desta pesquisa, instigar o debate sobre a tão necessária formação docente do professor universitário no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder. 11 Ed. Cortez. São Paulo, 1975. PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Porto Alegre. Revista Pátio, 1999 n. 11.

SAVIANI, Dermeval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo. Cortez 1980.

Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. “in o inter-ação”. Goiânia, 1981.

NIKESENAS, Paulo. Sociologia da Educação. 9 Ed. São Paulo. Loyola.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 19 Ed. São Paulo. Loyola, 2003.

. Didática. São Paulo. Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. “in o inter- ação”. Goiânia, 1981.

DRUCKER, P. F. A Arte da Administração Total. São Paulo. Pioneira, 1975.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. 10 Ed. São Paulo. EPU, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14 a. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

PENNA, J. B. D. Grandes educadores. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1949.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil:

gênese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ROMANELLI, O. de O. história da educação no Brasil (1930/1973). 10 ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação docente. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro-SP, 30-05-1996. VEIGA, I. P. ALENCASTRO. A prática do professor de didática. 1988.

WERNECK, Hamilton. Prova, Provão, Camisa de Força da Educação. 6 ed. São Paulo: Vozes, 2001

REFLEXÕES SOBRE REGGIO EMÍLIA E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA DE MELLO CONTIERI

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e possibilidades de articular propostas pedagógicas tendo como inspiração Reggio Emília, para tal serão explanados pontos convergentes entre a BNCC e as DCNEIS; investigar o histórico de Reggio Emília e de propostas pedagógicas que têm inspirado o trabalho na Educação Infantil; analisar possibilidades de trabalho usando materiais não estruturados. O questionamento fundamental é: como escolas de Reggio Emília podem contribuir para qualificar práticas pedagógicas em escolas brasileiras com o uso de materiais não estruturados e pontos de convergências com a Base Nacional Comum Curricular? No decorrer desse estudo será trazido à tona a Educação Infantil e o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral do aluno e a importância das intencionalidades educativas, planejamento e intervenções por parte dos professores que podem fazer uso de materiais não estruturados como meio de instigar a curiosidade dos discentes. Para estruturar todo o estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com importantes nomes da literatura como Vygostsky e Magaluzzi. Ao final há reflexões que desdobraram da articulação da teoria com a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Reggio Emília; BNCC; Materiais não estruturados.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the Common National Curriculum Base and the possibilities of pedagogical proposals having Reggio Emília as inspiration, so that points converging between BNCC and DCNEIS are

explained; investigate the history of Reggio Emília and pedagogical proposals that have inspired the work in Early Childhood Education; analyze work possibilities using unstructured materials. The fundamental question is: how can Reggio Emília's schools contribute to qualify pedagogical practices in Brazilian schools with the use of unstructured materials and points of convergence with the Common Basic Basic Curriculum? In the course of this study, it will be brought to Early Childhood Education and play as an essential element for the integral development of the student and the importance of educational intentions, planning and reproduction by teachers who can make use of unstructured materials as a means of instigating the students' curiosity. To structure the entire study, a bibliographic search was used with important names from the literature such as Vygostsky and Magaluzzi. At the end, there are reflections that describe the articulation of theory with teaching practice.

KEYWORDS: Reggio Emília; BNCC; Unstructured materials.

INTRODUÇÃO

A educação infantil está passando por um processo de ressignificação, e um dos elementos norteadores para as mudanças é a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter mandatório, ou seja, não são opcionais as novas organizações postas no documento. Dessa maneira, as escolas de Educação Infantil com seu corpo docente e gestão escolar precisam investir em propostas que proporcionem aprendizagens significativas e desenvolvimento integral das crianças.

Pensar nas alterações para o trabalho com as crianças da Educação Infantil requer da docência o investimento no protagonismo discente, preocupações com propostas planejadas com intencionalidades, partindo da realidade do grupo, das curiosidades, das falas que emergem do contexto social em que estão inseridas, da transformação dos conhecimentos do senso comum para o científico.

A questão não é reinventar a Educação Infantil, mas dar significado para as propostas pedagógicas, focando principalmente na linguagem do brincar para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos para a alfabetização, visto ser uma preocupação muito recorrente por parte dos professores e pais, cujas crianças estão prestes a mudar para o Ensino Fundamental.

No que tange aprendizagens e desenvolvimento, o presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e possibilidades de articular propostas pedagógicas tendo como inspiração Reggio Emília.

Questiona-se no estudo como escolas de Reggio Emília podem contribuir para qualificar práticas pedagógicas em escolas brasileiras com o uso de materiais não estruturados e pontos de convergências com a Base Nacional Comum Curricular.

Os objetivos específicos são: explanar pontos convergentes entre a BNCC e as DCNEIS; investigar o histórico de Reggio Emília e de propostas pedagógicas que têm inspirado o trabalho na Educação Infantil; analisar possibilidades de trabalho usando materiais não estruturados.

Para fundamentar o estudo usou-se a pesquisa bibliográfica e teve como suportes livros, legislações e publicações científicas e

revistas sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica tem diversos aportes teóricos e legislações que visam garantir ensino de qualidade. Dentre os amparos Legais há a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN 9394/96), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as (DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e mais recentemente a Base Comum Nacional Curricular (BRASIL, 2017).

De acordo com Flôr e Trópia (1998, p. 144- 145):

A BNCC foi produzida a partir de grupos de trabalho constituídos de pesquisadores especialistas do campo educacional, profissionais do ensino (professores, coordenadores, secretários de educação) e membros da sociedade civil. Ao longo desse processo, foram publicadas três versões do texto da BNCC desencadeadas por um intenso debate e muitas críticas à formulação dos grupos de trabalho e às perspectivas pedagógicas propostas.

A organização da Base traz os Direitos de Aprendizagem, divididos em seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Também cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). A BNCC ressalta que “na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (p. 40).

Partindo da necessidade de ter a brincadeira e o interagir como princípios, eis que a Educação Infantil necessita de propostas pedagógicas fundamentadas em ambos, sem esquecer, segundo Brasil (2017, p. 14) que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”.

Analisando a BNCC é possível compreender que a Educação Infantil tem suas características próprias e não deve ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas tem a incumbência de assegurar “as condições para que as

crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, desse modo, sejam capazes de “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

De acordo com Brasil (2017) os processos de assimilação não se dão naturalmente, por isso, os docentes precisam ter “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (p. 38), mesmo sabendo que a criança tem a capacidade de pensar, agir e levantar hipóteses sobre o que vivencia.

A BNCC não é um documento que

redefine a Educação Infantil, ou seja, houve fundamentação nos documentos e legislações anteriores, um exemplo, foi a consideração às DCNEI ao organizar os campos de experiências. (BRASIL, 2017). Ambos documentos mencionam ser importante para a primeira infância o brincar, por questões de desenvolvimento integral e complementa ainda que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Segundo a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Tendo como princípio que na Educação Infantil o brincar é elementar, torna- se essencial especial atenção ao tempo destinado para tal nas escolas, tendo em vista que o brincar pelo brincar não consolida aprendizagens sem que haja intencionalidades educativas, planejamento e intervenções.

De acordo com Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108) “A BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica” os autores afirmam ser: “competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas”.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA, PINA, MACHADO E LIMA, 2017, p. 117).

As particularidades da Base no que diz respeito às competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas, convergem muito com as Diretrizes Curriculares ao mencionar o cuidado com as “especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, p. 13) para atingir os objetivos próprios da faixa etária.

1.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil

Com o surgimento da BNCC, muitos professores se viram na necessidade de modificar as metodologias, propostas pedagógicas, entre outras particularidades próprias

da Educação Infantil. Entretanto, os autores Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 118) ressaltam não existir no documento "ao menos um parágrafo que discuta o papel do professor e a questão do ensinar".

Os idealizadores da Base se inspiraram nos Referenciais organizados no final dos anos 90, ligadas às demandas da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96 (LDBEN) e, não menos importante, no ano de 2009 houve a criação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que também serviram como base de estudo para inspirar a organização da BNCC.

Barbosa e Richter (2015, p. 189) enfatizam que os Referenciais vieram organizados de modo aproximado aos conceitos de uma escola convencional, ou seja, pautado em conteúdos e de "uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias" e, partindo do ideia de que os alunos mudaram em decorrência de diversos fatores, houve a necessidade de adequações com propõe a BNCC, visto a importância da Educação Infantil na vida das pessoas.

A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. (BRASIL, 2009, p. 12).

Primeiramente, se torna necessário esclarecer que a BNCC não surgiu à esmo, "foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024", conforme apontam os autores Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108).

Sobre a BNCC Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108) esclarecem a existência da reunião de importantes representantes e "membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime)", bem como "e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum".

A preocupação em alinhar as exigências da Base é fundamental, pois o foco é proporcionar aprendizagens significativas para as crianças da Educação Infantil, por isso, no presente estudo, serão feitas na sequência importantes reflexões sobre o trabalho pedagógico de Reggio Emília, que trazem olhares voltados para o protagonismo infantil.

2. REFLEXÕES SOBRE REGGIO EMÍLIA: HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando a BNCC e as DCNEIS notou-se a importância do brincar, enquanto eixo estruturante para desdobramentos de aprendizagens significativas. Para Chateau (1987), a criança precisa brincar para que se torne um adulto capaz de pensar, portanto, faz parte de sua formação. O brincar na infância e o trabalho para o adulto têm as mesmas funcionalidades. Isso pode ser analisado pelo prisma do jogo que em especial atribui à criança o treinamento para suas vivencias

futuras, visto colocar em xeque e potencializar o autocontrole, capacidade de abstração, lidar com as frustrações, se afirmar enquanto ser que conquista e se fortalece.

A palavra brincar está ligada a outra que é a interação e na educação remetem ao importante teórico Vygotsky, cujas contribuições favorecem conceber o sujeito e suas relações sociais. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre primeiramente no nível social para que posteriormente calhe no individual. Assim, define que "todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos (p. 58)".

Para Vygostsky (2014), o brincar é a linguagem natural da criança que aprende desde o seu nascimento e pondera que "a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico" (p. 49).

No tocante sujeito histórico e interação, eis a necessidade de mencionar a prioridade de investimentos pedagógicos capazes de transformar em aprendizagens significativas. Assim, torna-se essencial conhecer estudos acerca das discussões mais contemporâneas voltadas para a educação em Reggio Emília, pequena cidade da Itália.

Para contextualizar, torna-se fundamental esclarecer, segundo Sá (2010), que a primeira escola de educação infantil organizada na cidade de Reggio Emília surgiu em 1963, em um período em que as mulheres precisavam trabalhar, devido à pós- guerra. Para tal, foi necessário o movimento "contra o sistema assistencialista vigente naquela época e lutaram por uma escola de qualidade, livre das tendências à caridade e às discriminações (p. 59)". Ainda sobre o assunto, a autora menciona o privilégio exclusivo das igrejas católicas sobre a educação das crianças pequenas, assim, houve também a necessidade de romper com tal padrão.

Em 1967, as escolas, antes administradas pelos pais dos alunos, ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia, ocorrendo, concomitantemente, a conquista de fundos públicos como direito para a educação de crianças de 3 a 6 anos. A partir de então, cresceu o número de atendimento a grupos de crianças (SÁ, 2010, p. 60).

O trabalho desenvolvido em Reggio Emília contou com a participação dos pais, comunidades e de Loris Malaguzzi, que "reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual". Cabe enfatizar a relação do trabalho "a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança (RINALDI, 2014, p. 24)".

O protagonismo da criança foi a grande inspiração para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. As ideias de Reggio Emília estão se propagando pelo mundo, visto sua eficácia para o processo de ensino e aprendizagem. Rinaldi (2014,

p. 23) afirma não ser algo novo, pois existe há mais de quatro décadas, "descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes".

No Brasil é possível relacionar as propostas de Reggio Emília aos campos de ex-

periencias da BNCC, pois um dos objetivos é a construção da identidade desenvolvida a partir de experiências e oportunidade de levantamento de hipóteses, considerando e valorizando seus conhecimentos pautados nas vivências. De acordo com Brasil (2017), o ambiente, os tempos e espaços são primordiais para o desenvolvimento integral dos educandos de zero a cinco anos. Idade que compreende toda a etapa da Educação Infantil. Também traz como elemento fundamental escutar o que as crianças pensam sobre diferentes assuntos e valorizar as falas. Reggio também tem como princípio o protagonismo infantil, suas falas, expectativas etc.

De acordo com o pedagogo Malaguzzi de Reggio Emília, a criança precisa ser escutada. Para Martins, (2016, p.37):

Nesta perspectiva a criança é protagonista de seu processo de conhecimento. As pedagogistas foram unânimes ao afirmar que a ideia principal se relaciona a ouvir a si mesmo e aos outros, sem subestimar o potencial de cada criança, por menor que seja, percebendo que cada sujeito possui formas diferenciadas de pensar, agir e se expressar.

Segundo Martins (2016, p. 40), em Reggio o erro tem papel fundamental, pois é ponto de partida para novas aprendizagens, ou seja, “não é algo a ser julgado, é algo que esquematiza, é um grande instrumento de interpretação”.

Partindo do princípio das reflexões de Reggio Emília, as propostas pedagógicas trazem algumas possibilidades de trabalho com materiais não estruturados como será evidenciado no próximo subcapítulo.

2.1 Materiais não estruturados em Régio Emília: Inspirações para as escolas brasileiras

As escolas de Régio Emília servem de inspiração para escolas do mundo inteiro, tendo em vista resultados positivos que vem sendo compartilhados por meio de diversas fontes bibliográficas, tendo como referência Malaguzzi, como já explanado nesse ensaio. De acordo com Redin e Fochi (2014), o pedagogo Malaguzzi foi o pedagogo que deu maior ênfase e significado para o papel da documentação pedagógica. No que diz respeito às falas das crianças, sua indicação era que os docentes tivessem à mão algo que pudessem anotar. Isso porque as falas das crianças são consideradas valiosas no processo de ensino e aprendizagem.

Redin e Fochi (2014) evidenciam uma fala de Malaguzzi em seu livro “As cem linguagens” (1999, p. 71): “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através da criança”. De acordo com os autores, Malaguzzi conseguiu evidenciar seus pensamentos e descobertas, justamente por meio das documentações dos docentes, que ajudavam na compreensão das particularidades das crianças, suas necessidades, desejos, pensamentos, entre outros tendo como pano de fundo o contexto em que estavam inseridas.

Para Malaguzzi (1999, p.102), “as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem com o fonte de recurso, mais nos auxiliam”. Ou seja, para o autor, a criança é quem nos ensina como investir em seus potenciais. Dessa maneira, Gandini (1999, p. 4) afirma que Régio “é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orien-

tado.(...)" e, não se pode condensar em um método, pois trata-se de uma "conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbólica entre a filosofia progressiva e uma escola e suas práticas."

Em Reggio Emília utiliza das mais variadas maneiras de propostas pedagógicas, sendo possível ratificar nas palavras de Sá (2010) que há desperdício de tempo e, tudo é muito bem pensado e planejado. Quanto aos materiais, a autora revela que "a menina dos olhos do espaço escolar é o ateliê, equipado com grande variedade de materiais e recursos utilizados tanto pelas crianças quanto pelos educadores", havendo disponibilidade de materiais diversos como:

[...]terras, areias, folhas, pedras, cascas de árvores e de materiais industrializados reaproveitáveis, como rolhas, plásticos, lacres, garrafas, tampas, potes. Além de que tudo é cuidadosamente organizado e classificado em prateleiras, facilitando a identificação, a seleção e a apreciação pelo usuário (SÁ, 2010, p. 68- 69).

A autora Sá (2010) teve a oportunidade de conhecer o local e conversar com as educadoras da escola e pode observar que "a criança é encorajada a explorar o ambiente do ateliê, que é rico em possibilidades, e a se expressar nas mais diferentes linguagens – desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, etc." (p. 69). Segundo Sá:

Não há currículo prescrito, não se fala em objetivos, áreas de conhecimento, conteúdo, competência, capacidade. O que se apresenta são projetos que emergem da necessidade e do desejo de cada criança e de cada grupo que funciona como seção. Os ambientes são planejados e preparados previamente à chegada das crianças na escola, com o objetivo de que as crianças, por meio da exploração, aprendam sobre eles e suas propriedades – por exemplo cor, forma, peso, textura, de acordo com a explicação dada por um pai de aluno e representante do conselho da infância que participou de nossa roda de discussão (p. 72).

De acordo com as observações de Sá (2010) pode-se afirmar existir um rico trabalho pedagógico com materiais não - estruturados. Botas (2008, p. 27) define "como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador"

Sá (2010, p. 78) enfatiza em sua pesquisa de campo que o ideal seria que as propostas pedagógicas e organizações usadas em Reggio, sem dúvidas seriam muito importantes para nossas escolas, contudo, não se trata de simplesmente transpor diretamente, por conta das "diferenças socioculturais e institucionais que nos separam", mas é possível haver inspiração no modelo de abordagem educacional.

Pensar em materiais não estruturados nas escolas possibilita relevar uma gama de elementos e reflexões, dentre elas o consumismo tão presente na sociedade contemporânea, questões que envolvem o cuidado com o meio ambiente, enfim, particularidades que podem desdobrar em planejamentos com propostas significativas para que as crianças também possam pensar sobre as possibilidades alternativas de brincar e ser feliz.

A afirmativa anterior converge com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 13), que "propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem[...].

Os brinquedos industrializados são o sonho de consumo das crianças, porém é possível considerar a existência de limites. Brougère (2010) considera fundamental eliminar limites quando o assunto é brincar. Nesse sentido, Machado (1995) pondera que o brincar com brinquedos não convencionais como a sucata, por exemplo, proporcionam às crianças romper barreiras, despertar a imaginação e ainda ressignificá-lo. Sobre isso, Brougère, (1995, p. 21 e 23) afirma que:

Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira. Criar um brinquedo é propor uma imagem que vale por si mesma e que dispõe, assim, de um potencial de sedução, que permite ações e manipulações, em harmonia com representações sugeridas.

Em complemento, Brougère, (1995, p. 105) traz reflexões quando ao trabalho na escola:

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que tem mais, o que não é uma razão para que dela se privem aqueles que tem menos, pelo contrário.

Na Educação Infantil ainda há muitas distorções sobre o brincar e as conexões com aprendizagens significativas, pois, infelizmente há os que pensam ser tempo perdido, assim, os professores e gestores estão incumbidos de esclarecer alguns pontos nebulosos, sendo que à medida em que brinca poderá atender uma expectativa de aprendizagem como: "Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações". (BRASIL, 2017, p. 41).

De uma vez por todas o brincar precisa ganhar um espaço privilegiado nas escolas. Conforme explicitado em BRASIL (1998, p. 27, v. 1):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A realidade brasileira no atual contexto, como já mencionado, há como dispositivo Legal a Base Nacional Comum Curricular, a qual todas as instituições precisam segui-la,

dado o seu caráter mandatório, mas anteriormente, com as Diretrizes e Referencias o brincar já tinha o mesmo valor, portanto, se faz imprescindível que todas as pessoas que convivem com as crianças, seja na escola ou em casa, se o produto final é o desenvolvimento, o meio deve ser a ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, torna-se cada vez mais importante a apropriação do modo em que as escolas trabalham em Reggio Emilia, pois diversos autores e, principalmente os que tiveram a oportunidade de visitar a cidade e as escolas ratificam haver um trabalho pedagógico de excelência e digno de estudo e viabilização de aplicar em diversas escolas, partindo da intenção e projeto dos professores, afinal, conforme posto, as condições de Reggio é diferente de outras cidades.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível perceber que os antigos objetivos e agora na Base, as expectativas de aprendizagens possibilitam um trabalho pedagógico fundamentado e inspirado em Reggio, ou seja, há convergências entre o onde pretendemos chegar com as conquistas da Itália. A questão fundamental é escutar a criança e dar-lhe o protagonismo, partindo de suas falas, hipóteses, saberes sobre determinados assuntos.

O trabalho com materiais não estruturados também pode inspirar as propostas pedagógicas, principalmente ao analisar ser positivo para o despertar a criatividade, reutilizar materiais que poderiam ir para o lixo, bem como para desenvolver a criticidade em torno do tema consumismo, pois é muito comum os pais presentearem as crianças com brinquedos prontos que não instigam ou limitam a criatividade. Entretanto, não se trata de recolher os materiais e expor para os alunos sem as devidas intencionalidades pedagógicas e planejamento visando contemplar as necessidades reais do grupo de educandos.

O assunto brincar e ludicidade também esteve no enredo do presente trabalho e, foi possível analisar que diversas competências podem ser conquistadas na escola por meio de brincadeiras, mas ainda há resquícios na sociedade que se pauta em ensinar e aprender somente por meio do registro escrito, onde a interação e socialização são vistas como tempo perdido. Ainda há muito a ser comunicado e compartilhado com os pais sobre a importância do brincar na escola. A esse respeito, poderá demandar tempo para grandes conquistas, mas o docente pode começar a mobilizar- se explanando a temática em reuniões periódicas previstas no calendário escolar, elaborando pauta com tal intencionalidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015. p. 185-198.

BOTAS, D. A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996.

. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

. Diretrizes curriculares para a educação infantil. Brasília, 2010.

. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. – São Paulo: Cortez, 1995.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar. Atividades e materiais. Ed. Loyola, São Paulo, 2ª ed. 1995. p. 45

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed,1999

MARTINS, C. T. Da Educação Infantil e a experiência de Reggio Emilia. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/> Acesso em 15/ jan. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L. D; MACHADO V. O., LIMA, M. A Base Nacional

Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola No Brasil – Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. ISSN: 2175-5604.

SÁ, A. A. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. Paidéia r. do curso. de pedagogia da Faculdade de Ciências. Humanas, Sociais e da Saúde., Universidade. FUMEC Belo Horizonte. Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010.

REDIN, M.M; FOCHI P. Infância e Educação Infantil II: Linguagens. Ed, Unisinos. São Lopoldo, 2014

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, e

desenvolvimento e aprendizagem. 7ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

A formação social da mente. 7, ed. São Paulo: Martins Forte, 2007.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

CLAUDIA MARIA ALVES ADAMIS

RESUMO

Através da presença do dramatizador envolve os seguintes recursos memória, imaginação, emoção, espontaneidade, além de instrumentos musicais e a própria música que atuam juntos na significação do conto durante a ação do dramatizar no momento de contação de histórias. Com este objetivo de contribuir para a ampliação da arte de dramatizar histórias, conquistando mais dramatizadores e ouvintes. E seguindo este contex-

to, foi possível demostrar que o teatro, como mais uma estratégia na formação de leitores garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, além de que continuam a transmitir a cultura dos povos e desta maneira perpetuando-se, e não deixando morrer esta grande riqueza cultural. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação do teatro. É muito importante que a criança desde a educação infantil tenha conhecimento da arte e desenvolva teatros em seu dia a dia com práticas pedagógicas. Não se conhece um país sem conhecer sua história e a sua arte. Além disso, os teatros alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

PALAVRAS-CHAVES: Arte; Educação; Teatro; Escola, Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte e do teatro como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Abrir espaço para as crianças na busca por conhecimento, incentivando a criatividade lúdica das crianças, fazendo uma análise efetiva na ampliação dos aspectos cultural, social e artístico.

Atuar de forma disciplinadora tendo o teatro como mecanismo de condução para expressar a criatividade e a ludicidade das crianças.

Por meio da pergunta: Como o ensino de artes foi contextualizado na década de 80? Quais conflitos têm na contemporaneidade a respeito do trabalho com reeleitura? Obtemos a reflexão que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através da arte o aluno acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O teatro é de grande valia para que possamos preparar nossas crianças no caminho desse futuro que exigira flexibilidade, dinamismo e agilidade no pensar, no agir, no entender e na arte de refletir e analisar.

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa (1991), em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados a Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização

profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80.

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Vemos nos PCN como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares aonde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história esta em quem a conta e a maneira como ela é contada.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história mesmo fora do contexto da escola, mostrando as varias maneira de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e desta maneira pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade, dentre outros aspectos.

De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escutar em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura .

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o dramatizar a história é o de envolver-se com a história. Não existem regras pode ser feito através de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.

Acreditamos assim que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura é colocando-os em contato com a Contação e leitura de histórias para as crianças.

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim,

levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Percebemos que cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovem e adulto, pois trás, através dos seus contos, culturas, ensinamentos, aprendizagens.

Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira pra dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas são contados fatos culturais, familiares, sociais. Esta pratica vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase também que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte e as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nos e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve desta forma as pessoas ficam felizes e ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.

O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças além de aspectos relacionados á ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra

manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.



Figura 1 –Balé clássico ,cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source) .



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

O teatro é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à “contação de história”. Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando, excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado… tudo isso poderá dificultar o trabalho do “dramatizador”. Procure o ambiente e o momento ideais para dramatizar suas histórias.

Como em qualquer área, é importante que o “dramatizador” busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em “contação de histórias”.

RESULTADOS E DICUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo através do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças.

Através de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com

base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores da educação infantil no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as da educação infantil, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento

da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando da Educação infantil deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão

de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta

de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes e de teatro deve estimular o aluno, a não limitar-se a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso critico no aluno através do debate e dialogo aberto. Devemos ter em mente a necessidade de formar cidadãos capazes de liderar de serem críticos e além de tudo ter conhecimento, ter argumento sólido. Se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual ira aplicar, buscar a compreensão cada vez. Mais nas pesquisas ler livros ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade de o professor prover uma aula onde cause nos alunos, a curiosidade interesse de conhecer, criar participar questionar e ser observador. Além disso, o trabalho com argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Sabemos que a prática de selecionarmos argumentos pode ajudar no desenvolvimento do senso critico. Para isso é necessário que o professor possua conhecimento, referencial teórico sobre o assunto para usar a metodologia adequada.

A arte de dramatizar história traz muitos aspectos música, expressão corporal, teatro e poesia são mais do que simplesmente alguém projetando sua voz diante de uma plateia, mas as palavras ditas e projetas tem um valor força e emoção que informa e atingi seus ouvintes, trazendo lembranças e recordações boas ou ruins.

Este trabalho se justifica, pois, as crianças quando começam a descobrir o mundo a dramatização de histórias chama sua atenção, e faz com que tenham a curiosidade, para conhecer um acervo cada vez maior de palavras, desta forma, inclusive possibilita o despertar para um mundo literário é a descoberta dos livros e da leitura e de diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Arte. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social Arte. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paul,1996.

ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

CLAUDIANE MARIA DE JESUS

RESUMO

A arte está presente na vida humana desde os passados mais remotos agregando várias formas de expressão. Este estudo se direciona na arte teatral e procura apresentar a importância de seu emprego na educação. Através da arte cênica se observa uma maior inclusão entre as crianças, e trabalha o desenvolvimento da timidez, da oralidade, da autoestima, e da criatividade. A pesquisa fundamenta por meio de uma ampla referência de autores e pesquisadores que abordam o teatro como importante no desenvolvimento pedagógico. Divide-se em três capítulos, referenciando a origem histórica, a arte cênica no Brasil seus conceitos e definições, a inclusão da arte no processo de ensino e os benefícios do teatro de fantoche na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Cênica; Educação; Teatro de Fantoche; Criança.

ABSTRACT

The art is present in human life since ancient past adding various forms of expression. This study directs the theatrical art and seeks to present the importance of their use in education. Through the scenic art is observed greater inclusion among children, and works the development of timidity, of orality, self- esteem, and creativity. The research is based through an extensive reference authors and researchers who approach the theater as important in educational development. It is divided into four chapters, referencing the historical origin, the scenic art in Brazil its concepts and definitions, the inclusion of art in the teaching process and the benefits of puppetry in education.

KEYWORDS: Scenic Art; Education; Puppetry; Child.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de Artes Cênicas ganhou espaço no meio educacional, com isso surge à necessidade de um trabalho mais acentuado, direcionado para o desenvolvimento do educando que busca aprendizagem necessária para inteirar suas necessidades e compreensão de maneira coerente para integra-lo a sociedade atual.

Segundo Barbosa (1997) o teatro hoje é considerado fator importante no desenvolvimento humano, e as instituições de ensino precisam elaborar métodos de adequação para desenvolver este processo de ensino de forma a gerar aquisição de conhecimentos e que possam ser inclusos na grade escolar como prática educacional de progresso individual e social, que cada aluno necessita para seu desempenho escolar.

A Arte possibilita ao aluno manifestações de diversas formas do saber sensível. O uso de linguagens artríticas possibilita ao aluno criação e recriação de incontáveis possibilidades de expressão por meio de sua capacidade criadora. Na intenção de obter uma pratica pedagógica concreta a Arte Cênica deve ser desenvolvida de maneira organizada, capaz de levar aos estudantes o entendimento e a importância dessa disciplina como método de ensino e aprendizagem.

Entre as inúmeras possibilidades de expressão e criação, a linguagem da Arte

Cênica, apresenta de maneira integrada e mais complexa diante das demais linguagens correntes no mundo da Arte, uma vez que, a linguagem teatral desenvolve habilidades que possibilitam a expressão através do corpo, sendo este o elemento principal na representação da dramaturgia. Este conteúdo por ser mais complexo exige do aluno mais habilidades, tendo como principal aspecto desta linguagem a excelência.

A Arte Cênica favorece o desenvolvimento integrado do aluno, privilegiando não somente seu potencial, mas suas emoções, seus conhecimentos e a sua subjetividade. Este aspecto educacional da à criança momentos possíveis de se ver em outro mundo, onde pode ser mostrado aspecto de sua personalidade, de seu comportamento individual ou com trabalho em grupo. Trabalhar o teatro na educação infantil incentiva à criança a improvisar, a coordenar a socializar, a memorizar, a criar, a ler e ainda melhora o vocabulário e sua habilidade oral.

Diante desta percepção sobre o significado e a necessidade da Arte Cênica como veículo de conhecimento e manifestação cultural, este trabalho busca compreender como a arte teatral está vinculada as práticas pedagógicas, e seu reflexo sobre o desenvolvimento da potencialidade das crianças.

Considerando o trajeto histórico da Arte e suas consequências, buscamos investigar como essa linguagem está presente e quais seus benefícios para a educação. Pretende-se analisar as ações educativas e suas relevâncias no quesito aprendizagem de forma a envolver a arte cênica e diagnosticar em quais momentos e, como os professores desenvolvem esta prática educacional.

O trabalho é fundamentado em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores que contribuem com reflexões sobre conceitos e definições desde os primeiros momentos da história até a prática pedagógica com a arte cênica na educação, busca também investigar quais as técnicas utilizadas pelos professores em salas de aula. A partir de referências bibliográficas buscamos também identificar quais contribuições o teatro de fantoches agrega a educação e qual a sua relação no ensino-aprendizagem.

2 CONCEITO E DEFINIÇÃO

2.1 Perspectiva Histórico Cultural

Desde a existência do ser humano na terra há indícios da arte e no decorrer da história assumiu-se vários aspectos e utilidades, que vai desde ilustração até expressar emoções, ideias, sentimentos, ou na explicação da história do homem.

Cada época da história houve manifestações artísticas deixadas pelo povo em sua existência. A mais antiga manifestação artística catalogada são as pinturas rupestres no período pré-histórico

Na Grécia e em Roma ainda na antiguidade eram classificados como arte: a dança, o teatro, a pintura, a música, a oratória e a poesia. Assim considera-se que o surgimento da arte está relacionado com a evolução do homem, tendo como atividade de expressão criadora o desenhar, o pintar e o modelar.

Os gregos tinham a arte como à busca pela perfeição, eles buscavam na representação de suas artes o mais fiel e meticuloso possível. Suas obras eram voltadas para o tempo presente, a natureza era tida como vi-

são de contemplação e sempre representada com precisão. A beleza, o amor e o racionalismo eram sempre ostensivos na criação.

Os egípcios tinham na arte a ligação com os deuses, com os espíritos. A busca pelo divino era padronizada esteticamente por todos os artistas em seu processo de criação. Ao esculpir nas pedras os egípcios representavam os deuses e os faraós em posição de serenidade, sem indicar emoção alguma. As figuras compostas dava a impressão de majestade, de força. Os egípcios destinavam suas artes às tumbas e aos mortos, pretendiam traduzir nas esculturas a ilusão de imortalidade, devido ser fixados pela vida pós a morte.

A igreja católica com seu crescimento e domínio significativo, intervia para reprimir as ciências, os estudos e as produções artísticas, com o intuito de favorecer o cristianismo. Segundo CRUZ (2009, P. 16) “sendo toda produção que não seguisse tal rigor temático e ideológico duramente suprimido”.

Nesse período houve um domínio da arte bizantina, uma arte cristã do império romano do oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica, otoniana, dentre outras. (CRUZ, 2009, P. 16-17).

Segundo a autora com o Renascimento houve a transição da Era Medieval para a Moderna. Este período da baixa idade Média foi marcado por transformações e conspirações contra a Igreja o que galgou a libertação intelectual e cultural. Artistas mesmo os financiados pela Igreja Católica ocultavam em suas obras diversos conhecimentos como a metafisica e astrologia. Estes artistas contribuíram para estudos posteriores relacionados à anatomia, mecânica, hidráulica dentre outras áreas do conhecimento humano e para o surgimento da Modernidade.

Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vincci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. (CRUZ, 2009, P. 17).

Fonterrada (2008) relata que a partir do século XVII surge na Europa à modernidade, que logo ganha proporções mundiais. A Idade Moderna é marcada pelo pensamento cartesiano onde atitudes de reflexão, busca pela verdade, questionamento constante, deixa de lado a era medieval e sua obscuridade. Nesse contexto o homem passa a ser considerado o centro do Universo. Os artistas rompem as tradições anteriores, passam a se expressar de novas formas, a razão é valorizada e assumem uma natureza racional e real.

No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música, rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia, principalmente de Beethoven. Villa Lobos juntamente com Tacila do Amaral (nas artes plásticas), Osvald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo

no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em consequência veio o pós-modernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente (CRUZ, 2009, P. 18).

Com o pós-modernismo formam as tendências de mercado e a Arte passa a ser um produto valorizado, o que acarreta na formação de uma indústria de extensão mundial em caráter cultural, segundo Cruz (2009).

2.2 Arte uma Definição Enigmática

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que o individuo possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos artis ou ars significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquiri ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana

De acordo com a época ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.

Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, P 430) diz que "O que é belo para determinado povo pode não sê-lo para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social".

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 P. 80).

Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade artística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o principio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referencia de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capita a forma original da ideia com fidelida-

de, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo individuo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.

A Arte não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schoppenhauer 1991, P. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schoppenhauer (1991 P. 25) ressalta que “o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos”.

2.3 Professor de Artes e sua Formação

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no paísl. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Francesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto varias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.

Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.

Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos PCN’s para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo

com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.

De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que:

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento critico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente crítica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação cientifica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

2.4 A Arte no Ambiente Escolar

A Arte na escola é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

3.1 O Ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.

Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).

Observam-se na termologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento

utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.

O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área especifica, sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas praticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como “linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores.

Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

- Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

- Apreciação: observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores;

- Reflexão: considerada tanto no fazer artístico como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem da Arte e sensível ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil tem a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores

da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estrutura-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por varias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e

discussões. Este ensino favorece o compreendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do individuo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social”. Art. 2° “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

3.2 Arte Segundo os PCN’s

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.

Os PCN’s consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera principio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das atividades curriculares

Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar propo-

sições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artríticos

Para os PCN cabe ao educador o auxilio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas produções artríticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.

O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que as mesmas sejam capazes de:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

Para as crianças de 4 a 6 anos devem aprofundar e ampliar os conhecimentos obtidos anteriormente e gerar oportunidades para que possam:

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95)

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e também aprendem a conviver com a diversidade. Diante desses argumentos é importante que a escola tenha uma proposta de ensino que desenvolva a atividade teatral como instrumento de desenvolvimento da criança na sociedade e por esse meio despertar na criança um olhar de cidadão consciente e critico. Nesse sentido o teatro tem importante destaque na formação da identidade da criança enquanto aluno, e segundo Os PCN' de Artes:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, P. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da Arte Cênica no desenvolvimento educacional. No decorrer da pesquisa evidenciou claramente a importância não somente no aspecto progressista das varias formas de expressão, mas também no desenvolvimento criativo, oral e motor e como principal aspecto a socialização.

O trabalho possibilitou conhecimento avaliativo e técnicas metodológicas de ensino que auxiliam e podem ser inseridas e utilizadas no processo de implantação de Artes Cênicas na grade de ensino.

O Referencial atual, elaborado segundo uma visão pragmática, com o intuito de atender os interesses de uma época capitalista, aforam a natureza útil e racional das disciplinas, um útil que por ventura não ultrapassa a acepção pratica do termo, no entanto se ampliarmos essa definição para além do conveniente pode verificar o quanto a Arte pode ser útil para melhorar os resultados educacionais.

Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integridade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.

A educação atual é preciso ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vista e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carregada de peculiaridade com objetivos próprios fundamentados num estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

Por meio desta reflexão e considerando a Arte como via de acesso ao conhecimento pensante e criador possível de causar experiências singulares, no individuo frente à sociedade, este trabalho dentre todas as formas de Arte apresentou os efeitos causados pela Arte Cênica no ambiente educacional. No entanto dentre as várias modalidade de artes cênicas destaca-se o teatro de fantoches devido à riqueza de conteúdo, beleza e história dos mesmos.

A origem histórica dos fantoches destaca seu valor em diferentes áreas e culturas, no entanto todos com as mesmas semelhanças. Reconhecer que o trabalho com fantoches em Artes Cênicas pode ser um instrumento de aprendizado de forma lúdica e que ao inserir nas aulas teatrais instiga a criatividade, a imaginação, os movimentos motores, causa melhora na oralidade e ainda auxilia o trabalho do educador com seu

educando pode considerar que a educação artística traz equilíbrio psicológico e físico.

Arte é a mais importante concentração de conhecimento no processo de ensino, é o equilíbrio entre o homem e o mundo até mesmo nos momentos mais críticos. A Arte engloba um vasto tipo de conhecimento e visa à criação de significações exercitando a constante oportunidade de transformação do indivíduo. As atividades em Artes Cênicas entrelaçam com as habilidades sensório-motores fundamentais para desenvolver os movimentos, o raciocínio, as ações, a oralidade e integração com a sociedade sensório-motor da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na musica e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel.História de Fantoches. (2007). Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoches/> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. Personagens na palma da mão. (2009). Disponível em:

<http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao-429709.shtml> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação Contemporânea. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. Fisionomia e espírito do mamulengo: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil; 2009;disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica- da-Paixao-Cruz.pdf> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponível em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola publica paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas.

8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar? “põe o dedo aqui, que já vai fechar”. In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo- morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; Arte Cênica na Educação Infantil; Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos--academicos/19013-arte-cenica-na- educacao-infantil> Acesso em: 11 de julho de 2018.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. Teatro na escola: Possibilidades de uma “prática educativa- crítica”. Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança. (2014). Disponível em:

<http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANA-BARBACH%C3%83-SOUZA.pdf> Acesso em: 12 julho 2018.

AFETIVIDADE E ARTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO

RESUMO

O estudo dos processos de formação inicial envolve a compreensão da arte como componente prioritário para desenvolvimento infantil. No contexto dos processos de ensino e aprendizagem estas concepções tomam uma proporção de maior relevância, pois que os mesmos são a gênese de outros processos que surgem ao longo da vida, os quais, apesar de diferenciarem-se entre si, incorporam a afetividade. Desse modo, é observável a influência da arte no aprendizado como proposto pelas teorias, as quais proporcionam uma interpretação acerca do tema. Notadamente na Educação Infantil, a afetividade se apresenta como componente decisivo, por isso, torna-se necessário o conhecimento por parte dos profissionais que atuam na docência, cujo resultado implica refletir sobre a qualidade das relações afetivas com o êxito no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Desenvolvimento infantil; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural.

A afetividade pode ser compreendida como elemento essencial para o desenvolvimento em todas as etapas da vida humana, desde o nascimento. Observa-se que as particularidades inerentes a esse contato são variáveis de acordo com cada uma dessas fases, podendo ser compreendidas como aquelas exigências para que ocorra a adaptação do indivíduo àquilo que supre suas necessidades. No início do processo de escolarização, compreendido como Educação Infantil, a afetividade não possui papel secundário, ao contrário, pois representa uma nova fase na vida da criança, na qual a mesma passa a incorporar um novo contexto representado pela escola e a extensão de suas relações interpessoais.

Dentre os estudiosos de tais particularidades e da influência da afetividade na Educação Infantil pode-se indicar a obra de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879- 1962), que buscou na percepção acerca da evolução psicológica da criança e de outras questões inerentes à sua gradativa evolução a compreensão acerca da qualidade e da influência dos fenômenos afetivos, abordando o tema sob a ótica principalmente das relações

interpessoais. Assim, a correlação entre os possíveis obstáculos surgidos na Educação Infantil encontra na afetividade um ponto de inflexão, pois passa a ser um dos objetos de investigação na medida em que têm influência comprovada nesta etapa do processo de ensino. A conceituação da emoção e dos outros processos que se relacionam à afetividade passa a incorporar estes objetivos, compreendendo a existência de uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento psíquico.

No bojo dessas afirmações, o presente artigo busca analisar a contribuição de Wallon para a compreensão da influência da afetividade no processo de aprendizagem escolar na Educação Infantil. O trabalho objetiva especificamente a compreensão conceitual acerca da afetividade e arte, e das particularidades inerentes à educação infantil. A partir da análise de outras contribuições de autores sobre o tema, a problemática a ser considerada trata quais são os demais aspectos, além do cognitivo, que devem ser privilegiados para o adequado andamento da aprendizagem na educação infantil na perspectiva de Wallon.

No bojo dessas afirmações, o presente artigo busca analisar a contribuição de Wallon para a compreensão da influência da afetividade no processo de aprendizagem escolar na Educação Infantil. O trabalho objetiva especificamente a compreensão conceitual acerca da afetividade e arte, e das particularidades inerentes à educação infantil. A partir da análise de outras contribuições de autores sobre o tema, a problemática a ser considerada trata quais são os demais aspectos, além do cognitivo, que devem ser privilegiados para o adequado andamento da aprendizagem na educação infantil na perspectiva de Wallon.

2. DESENVOLVIMENTO

Uma das contribuições centrais de Wallon (2007) acerca da influência da afetividade no contexto da Educação Infantil está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem, contudo, reduzi-las uns aos outros. O autor destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas uma ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e do seu meio.

Na perspectiva Walloniana sobre a afetividade, é pontuado que essas relações afetivas podem ser boas ou ruins, isso dependerá do momento vivido pelo sujeito. Logo, o autor afirma que os fenômenos que se relacionam à afetividade demonstram o modo como os acontecimentos influenciam na natureza humana, trazendo como resultados um conjunto de reações de diferentes matizes que indicam seu modo de vida. No contexto desses fenômenos, as ações e reações dos semelhantes se tornam as mais importantes, trazendo às relações humanas uma característica dramática, onde passa a ser adequada a compreensão da afetividade como qualidade das relações humanas e das experiências delas derivadas (WALLON, 1997).

O poder exercido pelo afeto sobre a prática educativa nota-se pela correlação entre o desenvolvimento infantil ligado ao cam-

po biológico, bem como o desenvolvimento ligado ao deleito intelectual da criança. A aprendizagem escolar precisa ser analisada a partir de fenômenos estruturais mais complexos, que englobam todos os campos da vida da criança. Segundo Wallon (1995,) a criança na pré-escola "[...] atribui a emoção como: os sentimentos desejos e manifestações da vida afetiva demonstram os sentimentos como um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano." As emoções para Wallon, possuem um papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa, é por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades, enfatizando que a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano.

Wallon observa que o meio é um componente indispensável para o ser vivo, que deve ser convergente às suas aptidões e necessidades, sensório-motoras e psicomotoras. Deve ser considerada a gradativa condição em que o ser humano situa suas necessidades e observar que a constituição inicial da criança não será definitiva, e que sua adaptação de fará essencial (WALLON, 1975). A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas (ALMEIDA; 1999, p.50).

Conforme Wallon (1968), a criança aprende por meio de trocas sociais, sendo que uma delas é a imitação. No entanto, a princípio, a criança está ligada à mãe e somente aos poucos diferencia outras pessoas que fazem parte de sua vida, sendo que sua sociabilidade se amplia principalmente quando consegue andar e falar. Somente no estágio do personalismo, que vai dos três aos cinco anos, que a criança se diferencia realmente do outro, tomando consciência de sua autonomia e percebe as relações e papéis diferentes dentro do universo familiar. Ao mesmo tempo, a criança se situa como um elemento fixo.

Na etapa Categorial, que é de escolaridade obrigatória no Brasil, o desenvolvimento cognitivo da criança está mais desenvolvido e a sua sociabilidade possibilita que participe de vários grupos com níveis e classificações diferentes, conforme as atividades de que faz parte. Nessa etapa, algumas metodologias podem ser de grande importância para o aprendizado, como o emprego de desenhos, enquanto formas de expressão.

O desenho é há muito defendido como importante meio de transmissão de conhecimento no âmbito escolar. O desenho, que é uma forma de expressão, é revelador de pensamentos, porque também é uma forma de linguagem. Pelo desenho a criança demonstra o conhecimento conceitual que tem da realidade e quais os aspectos mais significativos de sua experiência. Juntamente com o brincar, o desenho é a forma de expressão privilegiada pela criança (WALLON, 1968).

Na adolescência, que começa aos doze anos, a ocorrência de mudanças fisiológicas faz com que os sentimentos se alternem, buscando a consciência de si mesmo na figura do outro. A responsabilidade é um dos sentimentos que o educador deve promover no adolescente, já que ela pode contribuir para a mobilização dessa faixa etária graças às suas características específicas, já

que ela representa, segundo Wallon (1975), um direito de domínio e um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que deve se sacrificar de modo maior por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento de todos.

Para ou autor, o processo de socialização da pessoa não ocorre apenas nas relações interpessoais nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas inclusive no contato com a produção das outras pessoas. A visão do texto, da pintura ou da música produzida pelo outro, propicia a identificação como homem genérico e, ao mesmo tempo, a diferenciação como homem concreto, o que contribui ao processo de individualização. Desse modo, conforme Wallon (1968), a cultura geral aproxima as pessoas, na medida que permite a identificação de uns com outros. Ao contrário, a cultura específica e o conhecimento técnico afasta, por meio da individualização e diferenciação.

O papel do professor como facilitador da aprendizagem da criança pode ser considerado principalmente sob a perspectiva mediadora. No cotidiano da sala de aula, essas situações de conflito entre os alunos e destes com o professor são comuns; surgidas de fatores diversos. Nesses momentos, a afetividade é intensa, há irritação e medo, sendo que as crises emocionais são frequentes, proporcionando muitas vezes o descontrole e a redução no discernimento para a resolução de tais conflitos. Logo, a emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se souber se compuser com o conhecimento e o raciocínio, seus sucessos, ou seja, se em parte, deixar- se reduzir (ALMEIDA, 1999).

O professor pode adquirir a postura de facilitador, favorecendo a aprendizagem ou, não atuando de modo correto, bloqueando o desenvolvimento do aluno. Os sentimentos não podem ser negligenciados, mas desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências necessárias ao crescimento. Maldonado (1994), afirma que o afeto pode estar escondido sob mágoa, medo, desconfiança, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva.

Fernández (1991), afirma que no transcurso do desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor e na relação de ensino e aprendizagem. Diz também, que para haver aprendizagem é necessário que haja no mínimo dois personagens, o professor e o aluno, numa relação de necessária confiança, pois não aprendemos de qualquer um, mas aprendemos daquele a quem outorgamos o direito de ensinar.

Quanto à influência do professor, urge considerar que a mesma deve se expressar, no contexto da afetividade, na condição de proporcionar a integração entre o que o aluno ama e o que pensa, conciliando razão e emoção. A criança ainda tem dificuldade de se assumir como ser moral e por isso carece do adulto para exercer a orientação e direcionamento de suas atividades. As questões afetivas podem interferir no processo de aprendizagem, principalmente da criança, já que a afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intrauterina até a morte, manifestando-se como uma fonte de energia, comparada ao “alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional (BARROS, 2003).

A percepção, por parte do educador, a respeito dos possíveis prejuízos no aprendizado relacionados à afetividade, tem como

principal elemento a análise geral que envolve seu comportamento, que se relaciona a fatores extraescolares. As estratégias a serem adotadas compreendem posturas interdisciplinares, mas especificamente em relação ao professor, as mesmas carecem do levantamento das situações que podem ser proporcionadoras do bloqueio (FERNANDÉZ, 2001).

Esta afirmação concorda com os estudos de Wallon (1995), que afirma que a afetividade se baseia numa perspectiva histórico-cultural, defendendo em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, onde a dimensão afetiva, ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. Nesse contexto abrangente, as situações ligadas ao meio social e natural relacionado à criança podem ter influência direta no processo de ensino.

Para Pires, Naturalmente as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

Parafraseando Almeida, o professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trás para o desenvolvimento da criança. Conforme diz Almeida, a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

O professor de educação infantil, sgundo Maria e Zuleika, busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para

o desenvolvimento do seu aluno. Lavelberg afirma que:

é necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2003, p. 12).

3. DISCUSSÃO

Observa-se que o desenvolvimento da criança carece de modo direto das relações de afetividade, sem as quais surgem diferentes lacunas a serem preenchidas, normalmente em etapas posteriores ao que poderia ser adequado. Desse modo, a contribuição efetiva das análises e constatações de Wallon podem ser situadas num contexto de atribuição de uma relação de dependência entre afetividade e desenvolvimento no aprendizado, onde a pedagogia passa a carecer diretamente da apropriação do conhecimento técnico necessário à compreensão da influência dos caracteres afetivos no tocante ao aprendizado, bem como de metodologias capazes de explorar esses elementos.

Ao indicar a base orgânica da afetividade, Wallon resgata a organicidade na formação da pessoa, indicando que o meio social transforma de modo gradativo a afetividade orgânica, tornando suas manifestações voltadas à socialização e desenvolvimento humano.

Nesse contexto, é possível compreender que o aspecto cognitivo é apenas mais um dos elementos a serem privilegiados nos processos de ensino, sendo que a afetividade possui uma importância superior por indicar as possíveis vulnerabilidades inclusive no universo cognitivo, já que compreende o ser em sua integralidade, seus obstáculos e seus potenciais. Desse modo, a concepção de Wallon a respeito da afetividade demonstra a importância da mesma na troca representada pela aprendizagem, onde o professor representa importante papel mediador, numa relação dialógica que pode determinar o êxito ou o fracasso desse processo.

Assim, os autores que fazem suas análises em consonância com o pensamento de Wallon definem, de modo geral, a dimensão desta influência, compreendendo-a como algo indubitavelmente necessário à qualidade e efetividade do aprendizado.

4 **CONCLUSÃO**

O presente estudo buscou sintetizar o pensamento de Wallon e sua contribuição para a compreensão acerca da influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que o mesmo possa subsidiar a pesquisa acerca do tema, de influência interdisciplinar e de grande relevância no contexto tanto da psicologia quando da educação. Urge compreender, entretanto, que Wallon não pretendia desenvolver um método, mas demonstrar que uma pedagogia progressista é possível e necessária, considerando, inclusive, que a sociedade também não age de forma estática, o que indica que o educando se insere num contexto que inova e se renova, tornando imprescindível a existência de uma nova visão de mundo através da arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. (1993). Rentabilizar o

ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. Em L. S. Almeida (Ed.). Capacitar a escola para o sucesso. Vila Nova de Gaia: Edipsico.

ALMEIDA, A.R.S. Emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

AMORIM, S. C. M, NAVARRO, C. E. Afetividade na educação infantil, interdisciplinar; Revista Eletrônica da Univar, nº 7 p. 1/7, 2012.

ARANTES, V. Cognição, Afetividade e Moralidade. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.

BARROS, Rosley Sulek Buche. Educar com afetividade sabendo dizer não. 2003. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=133. Acesso: 18 nov.2020.

BOSCARATO, Rosinéia Arneiro. A importância da afetividade no ensino aprendizagem. 2013. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasilia:MEC/SEF, vol 1,2 e 3, 1998.

FERNANDÉZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. FREIRE, P. A Educação na cidade.2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GUIOTTI L. F. EDUCAÇÃO INFANTIL: a importância da afetividade na relação professor- aluno na percepção de educadores, Pág. 1/25 Brasília – DF, 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. Revista de Educação AEC< v.23, n.91, P.37-44, 1994. NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARCONI, A. M. LAKATOS, M. E. Técnicas de Pesquisa, 6ª Edição revista ampliada, Editora Atlas S.A; pg 1-12, 2007.

PATRÍCIO, M. F. (1989). Filosofia da Educação e Inovação Educativa. Inovação, 2, (2), 105-122

SYNDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1998.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CREUSA SANTANA DE SENA

RESUMO

O desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto da educação infantil, busca a interação com o conhecimento e desta maneira leva a criança a se desenvolver em um movimento continuo e voluntario na busca de resolver, aprimorar e acima de tudo transformar problemáticas em conhecimento real.

Além de resgatar com jogos e brincadeiras de nossa cultura e reconhecendo- se como parte integrante.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdicas; Interação; Cultura.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é parte integrante da infância, significa mais do que um simples

exercício, buscar se divertir em meio a descobertas e atividades, que seja de maneira voluntaria ou mesmo de maneira involuntária, pelo simples pressuposto de se divertir. Neste ponto, a metodologia lúdica por meio de jogos ou brincadeiras é de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem por meio da diversão, a qual se liga a um contexto de brincadeira e assim remetemos esta metodologia a uma contextualização intima com a infância.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano.

O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da anatomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem. Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupos, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas de relacionamento de recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é analisar a importância do brincar na Educação Infantil, pois, segundo os autores pesquisadores, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é “divertir-se, recrear, entender- se, distrai-se, folgar”, também pode ser “entender-se com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consegue mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas reciprocas que se estabelecem durante toda a sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando a criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são medidas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição

do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressões e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papeis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

(BRASIL, 1998, p.27, v.10): O principal indicador da brincadeira, entre as crianças é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papeis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneiras não-literal, transmitindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substituídos.

Zanluchi (2005, p.89) reafirma que "Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas." Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

Portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A influência lúdica permite a experimentação de diferentes vivências na educação infantil, extremamente interessante e ao mesmo tempo muito importante, uma vez que estão intimamente focadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, como resultado de uma diversidade de acontecimentos ao longo da vida.

Desta forma, nada melhor do que resgatar a cultura nas brincadeiras na educação infantil para direcionar os ensinamentos e permitir à criança se descobrir, descobrir o universo que a cerca, de maneiras ampla e de modo descontraído, assim sendo a atividade lúdica permite este aprimoramento.

Tanto no âmbito da família, como da instituição de educação infantil é de suma importância a valorização da atividade lúdica, confrontamos a necessidade de se aprender a possibilidade de se ensinar e aqui se expressa uma maneira de estimular a construção do conhecimento por meio da progressão de habilidades em que se opera este conhecimento.

Para ajudar os indivíduos a atingir níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. O brincar será o instrumento facilitador da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula.

Compreender o lúdico na educação infantil, não se realiza apenas como uma

atividade recreativa, mas a partir do reconhecimento de seu potencial como recurso pedagógico para o processo de aprendizado. Portanto, é fundamental que os educadores da educação infantil entendam que, no brincar as crianças também aprendem e se descobrem. Assim, é interessante resgatar o lúdico no ambiente escolar de maneira que o mesmo desperte a vontade de aprender, brincando, a ludicidade em sala de aula a partir dos brinquedos, brincadeiras e jogos conduzem as crianças a novas descobertas e experiências, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem destas.

Em nossa prática como professora da educação infantil, podemos perceber o quadro as brincadeiras, jogos e brinquedos estimulam as crianças dessa faixa etária, diante disso, resolvemos nos aprofundarmos no estudo desse tema, por compreendermos que o lúdico é um instrumento facilitador e motivador no processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Por isso esse aprofundamento poderá direta ou indiretamente contribuir para futuros estudos na academia, assim como despertar nos profissionais da educação o desejo de compreensão no assunto.

Sabemos que é na Educação Infantil que a criança adquire os primeiros preparos para o convívio social, tem as primeiras noções de valores morais e também, através de atividades apropriadas, aprimora suas capacidades cognitivas e motoras. Nessa fase também a criança tem a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças.

A oportunidade de desenvolver habilidades essenciais que irão ajudar na sua vida escolar e pessoal tais como coordenação motora, inserção cultural, sociabilidade, diferentes formas de linguagem, dentre outras. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas tornam-se um indispensável recurso pedagógico para o professor utilizar em sala de aula, facilitando o processo de ensino aprendizagem da criança. Sobre a importância da educação infantil na vida de uma criança, Maluf (2009, p.13) aponta que: Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades bipsicológicas, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. Assim, os primeiros anos de vida da criança são de fundamental importância para sua formação e o seu desenvolvimento posterior, nesse sentido fica claro a relevância e o papel da educação infantil na formação integral do educando.

O Currículo Nacional para a Educação Infantil resgata a importância do brincar no cotidiano dos centros de Educação Infantil. Essa foi uma relevante contribuição para a Educação Infantil, com tudo é necessário coragem para assumir que o brincar é primordial.

Observa-se notadamente que a estrutura lúdica faz parte de um funcionamento plenamente consistente a visa alcança um objetivo justificador, necessário e possível. Há ainda que se elencarem fatores que comprovem tal importância, nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a memória e a imaginação. As brincadeiras, além de contribuírem para o e a expressão corporal, representam antigos costumes, cul-

tos e rituais traços marcantes de nossa cultura. Aqui o foco é a descontração da qual o processo de aprendizagem deve estar ligado, com o intuito de trazer para si a atenção e não apenas a obrigação.

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais - inteligência emocional - designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação.

Notadamente a aprendizagem é repleta que particularidades e dentro destas particularidades a metodologia lúdicas, através de jogos e brincadeira se revela como uma peça extremamente útil dentro de um processo construtivo.

Entre meio a diversas competências a atividade lúdica tem a capacidade de uni- las, concentrando este desenvolvimento certo a uma linha de aprendizagem bem elaborada, dentro de critérios próprios, os quais podem ser ajustados, mesmo diante de públicos variados. Diante de tais considerações devemos considerar o trabalho com jogos e brincadeiras na Educação Infantil como de suma importância, para a preparação, em quanto aluno e ser humano preparado para vida escolar.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS CONTRIBUEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a criança aprende brincando, sabendo disso os educadores deverão utilizar da presença de jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica como recurso no processo de aprendizagem, pois esses recursos ajudam a ensinar conteúdos de uma forma prazerosa. Desse modo, a criança aprende como ela gosta de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente, acreditamos que brincando a criança aprende, se localiza, assimila regras, integra-se ao grupo, aprende a dividir, a competir, a cumprir regras.

Sabendo disso a escola pode vale-se do uso de materiais concretos e de jogos brincadeiras para facilitar a aprendizagem e tornar as aulas mais agradáveis e eficazes. Ao brincar as crianças revivem situações e acontecimentos do seu dia a dia e consegue entendê-los, e ao brincar elas são estimuladas a perceber e explorarem o espaço em que ela está inserida e criar formas de representá-los através de sua imaginação. O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social. Para Lopes, (2005, p.35) “o jogo para a criança é o exercício, e a preparação para a vida adulta”.

De acordo com as ideias da autora, a criança aprende brincando, ela afirma que o jogo para a criança é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades. A autora ainda nos diz que enquanto a criança está simplesmente brincando ela incorpora valores, conceitos e conteúdo. Dessa forma, percebemos que enquanto a criança brinca, ela vai incorporar valores culturais, sociais dentre outros, e ao brincar a criança aprende conceitos e conteúdo de uma forma bem mais prazerosa e da maneira que ela gosta.

De acordo com Teixeira (2000, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educati-

va". Nesse sentido, podemos perceber que o brincar assume duas percepções diferentes, pois podemos perceber que na medida em que a criança está se divertindo nessas atividades, também aprende.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O educador pode desempenhar um importante papel na realização dos jogos e brincadeiras, para isso ele precisa discernir quando deve intervir ou apenas observar, integrar-se como participante, der informações ou discutir de forma crítica, selecionar quantidade e variedade de materiais, possibilitando o acesso a todos. É importante que o professor conheça as contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para realizar essas atividades de forma consciente e eficaz em sua pratica na sala de aula.

Nesse sentido Teixeira (2010, p.65) diz que "Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica que este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las". Assim, para realização do brincar é preciso que o professor tenha conhecimento das contribuições de jogos e brincadeiras para a criança. Esse professor deve ter consciência que por da brincadeira a criança aprende, se socializa, integra ao grupo, assimila regras, desperta a imaginação, encontra pares e interagi, dentre outras possibilidades.

Vale ressaltar que este profissional deve saber usá-los e orientá-los a utilizar os jogos e as brincadeiras nas aulas como recurso pedagógico. O professor ao utilizar jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve planejar a sua aplicação, para que possa desafiar seu aluno e abrir sua mente para descobertas, além de sistematizar o conhecimento que foi construído, permitindo que os jogos não sejam visto apenas como diversão ou para motivar sua aula expositiva, mas como algo que estimule o aprendizado, sobre o tema abordado.

Maluf (2009) nos diz que o educador antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber criar, organizar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade proposta. Nesse sentido, observamos a necessidade de o professor planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas, e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Brincar uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a traba-

lhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

Oliveira (1997, p.61) afirma que: A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola é elemento central no seu desenvolvimento.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento da criança, num dado momento e como ponto de chegada os objetivos, estabelecidos pela escola, supostamente adequados a faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Enfim, estar ao lado do aluno, acompanhando seu desenvolvimento, para levantar problemas que o leve a formular hipóteses. Brinquedos adequados para a idade, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos em todos os aspectos.

A partir da leitura desses autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com outros jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmo, positividades e agressividade, é por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

A brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam mecanismos fundamentais para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidades indispensáveis para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significada mente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno. Então conclui-se que o aspecto lúdico voltando para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo.

É primordial compreender que nessa fase da Educação Infantil as brincadeiras são de grande valia, proporcionando a crian-

ça uma amplitude em seu desenvolvimento, fazendo com que a criança experimentando se torne mais segura.

Nós educadores temos que estarmos atentos a esse olhar, preparando os espaços de forma agradável, com os brinquedos disponibilizados de forma que a criança possa alcança-los o, brinquedos esses que muitas vezes não precisam ser estruturados, mas desperte o interesse das crianças.

Sempre com olhar atento ao resgate de brincadeiras, resgatando a nossa cultura, apresentando a eles para que possam experimentar de forma divertida desenvolvendo várias linguagem e experiências.

Na Educação Infantil a brincadeira não deve ser vista como apenas recreação, e sim como fundamental na aprendizagem na formação como ser humano.

Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011

. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia cientifica.

5 Ed. São Paulo: Altas, 2009. BRASIL

Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

. MALUF, Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009 (b).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM

CRISTIANA ALVES PEREIRA

RESUMO

Contar histórias é muito mais que um simples ato de distração ou entretenimento, essa ação requer métodos e locais que sejam propícios a educação e desenvolvimento. Não podemos ver os contos ou histórias como elementos simplórios, ambos representam portas de entrada no desenvolvimento e formação crítica das crianças, a partir deles inúmeras inquietações se mostram, de modo que fatores éticos afloram. Isso requer então, parcimônia e atenção, o zelo pelo aprendizado é demonstrado de forma significativa na contação de contos e histórias. Buscamos

aqui também desenvolver um diálogo com outras áreas como a psicanálise de modo a fazermos compreender que os contos perpassam outros meandros de vital importância no processo educativo. Dessa maneira o ato de se contar histórias potencializa as possibilidades de ação e interação entre a criança e o meio no qual ela vive, ali ela interagem e compreende as ações e limites morais que em alguns casos hão de ter significado na construção da sua vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias; Desenvolvimento; Educação; Sociedade; Interação.

ABSTRACT

Storytelling is much more than a simple act of distraction or entertainment, this action requires methods and places that are conducive to education and development. We cannot see tales or stories as simple elements, both represent entry points in the development and critical formation of children, from which countless concerns are shown, so that ethical factors arise. This then requires parsimony and attention, the zeal for learning is demonstrated in a significant way in the telling of tales and stories. We also seek here to develop a dialogue with other areas such as psychoanalysis in order to make us understand that the stories permeate other intricacies of vital importance in the educational process. In this way, the act of telling stories enhances the possibilities of action and interaction between the child and the environment in which he lives, there he interacts and understands the actions and moral limits that in some cases will have meaning in the construction of his social life .

KEYWORDS: Stories; Development; Education; Society; Interaction.

INTRODUÇÃO

Através das histórias temos início a interação tanto de pais e filhos, quanto das crianças com o mundo que as cerca. Ganhar sua confiança representa uma oportunidade para contar sobre coisas cotidianas da forma como elas as percebem o que também acontecerá sobre situações difíceis que estão vivendo, possibilitando orientação e apoio. Embora alguns pais não acreditem através da leitura de histórias, os filhos podem aprender sobre a história da vida humana, sobre a preservação da vida animal e meio ambiente, letras, cores, números, palavras em outros idiomas, etc. longe de um clima enfadonho.

Os ambientes anos quais as histórias hão de se desenvolver requer cuidado na sua escolha, a ausência de ruídos externos é fundamental na concentração para que a abstração possa se desenvolver nos alunos, a imaginação não pode ser afetada por elementos externos, isso comprometeria o trabalho do educador.

As situações expostas nas histórias representam uma forma simplificada da vida promovendo diálogos e questões éticas num recorte específico que demonstra as iniciações às vivências. Ao apresentar uma história ou conto à uma criança estamos promovendo possibilidades de novas formas de observar e se posicionar criticamente ao mundo que a cerca, dessa forma traduz veementemente situações próximas num sentido de afeição e emoção podendo dessa forma se posicionar diante dos estímulos do meio.

No presente trabalho buscaremos por meio da pesquisa bibliográfica delinear as instâncias pelas quais perpassam o uni-

verso das histórias infantis como fulcro nas habilidades adquiridas na infância construindo um universo que se apresenta frente às experiências de vida de acordo com as interações sociais. Valeremos-nos em nosso intento de autores para fundamentação do presente artigo como elemento central para estabelecer as ideias aqui expostas. Portanto, esperamos que nossa contribuição possa ter frondosa aceitação perante o meio acadêmico, não como um conhecimento pronto e acabado, mas como contributo ao constructo intelectual acessível e passível de futuras revisões.

AMBIENTE PARA CONTAR HISTÓRIAS: O IDEAL A ABSTRAÇÃO

Para que a hora de contar uma história seja um momento muito esperado para as crianças e que elas tenham os efeitos positivos que mencionamos anteriormente, devemos levar em conta alguns aspectos. A escolha um lugar que seja confortável e luminoso o suficiente para ler é indispensável para que o momento de ler seja mágico, um ritual que esperam com entusiasmo e prazer.

"A vida é com freqüência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso poder criar ordem na sua vida". (BETTELHEIM, 1980. p.13).

É necessário entusiasmo para atrair a atenção da criança, e assim entender a história e receber a mensagem, quando a criança pede para voltar, deve-se fazê-lo com a mesma emoção, especialmente com crianças muito pequenas. É importante repetir as diferentes cenas da história várias vezes tentando usar as mesmas palavras, permitir que, conforme a história é contada, a criança possa ver as ilustrações.

Durante a leitura, é primordial observar as reações e os movimentos da criança e, se necessário, fazer uma pausa quantas vezes forem necessárias para ouvir suas perguntas ou para verificar se ele está compreendendo a história. Deixar a criança participar o máximo possível, tanto ao escolher a história para ler (você pode dar muitas sugestões de escolha, sobre seus interesses ou preocupações), quanto no momento das interrupções para os questionamentos. Quando a criança está cansada, forçar a continuar torna-se um impeditivo para o bom andamento, pois não representará mais uma atividade gratificante para ela.

Às vezes alternar, umas horas ler histórias e outras escutá-las, isso além de diferenciar as visões sobre o fenômeno coloca a importância no auge da criança que ora escuta e ora narra, isso criará uma corrente afetiva e grande cumplicidade entre as partes envolvidas. Desenhar alguns dos personagens ou cenas da história que eles leram ou ouviram no dia anterior pode representar um importante recurso pedagógico. Os traços que podem parecer rabiscos trazem consigo grandes mensagens, já que serão expressos os medos, expectativas e interesses que movem o imaginário das crianças. Outra maneira de conhecer sua reação à história é fazer perguntas à criança relacionadas à história, como, por exemplo, se você gostou, quem você pensou, quem estava na história, etc.

Para começar no mundo das histórias,

também são sugeridos contos e histórias relacionados às tradições e ao folclore, bem como os contos de fada. Eles têm a função de afugentar pesadelos e medos noturnos. A criança adquire confiança em si mesma quando verifica que o protagonista conseguiu derrotar o lobo ou a bruxa. As histórias que começam com a frase tradicional “Era uma vez” têm uma grande força evocativa. Eles têm o poder de introduzir a criança em um mundo diferente. Livros com imagens, vinhetas ou pictogramas provocam na criança o desejo de começar a ler e os contos folclóricos que tratam de temas e costumes da nossa sociedade ajudam a criança a conhecer as tradições ancestrais.

Pode-se começar com histórias ilustradas, escolher narrativas que digam histórias simples e claras sobre a ideia e a linguagem usada, a ação deve ser linear e não muito longa, já que a capacidade de atenção não é desenvolvida em fase inicial. As histórias apropriadas envolvem personagens fantásticos, objetos estranhos que falam e se movem, países maravilhosos ou cidades encantadas, personagens e situações que possam se assemelhar ao real. Protagonistas que são crianças podem servir como elemento de identificação. Esta é uma boa oportunidade para introduzir valores morais nas narrativas, justamente graças a essa identificação (TELES, 2014).

De acordo com as fases de desenvolvimento, os livros de aventura e os detetives incluídos os animam, esses tipos de histórias são muito úteis para trabalhar certos valores (empatia, solidariedade, amor, respeito, etc.). O misterioso e desconhecido fascina-os. Recomenda-se romances realistas que tratam de temas como primeiro amor, conflitos pessoais; romances que refletem realidades de seu ambiente social e que podem ser usados para continuar trabalhando e reforçando valores.

É verdade que a maioria dos pais e os problemas de trabalho não têm muito tempo para nossos filhos, e a única coisa que se busca em grande parte no final do dia é ir para casa e descansar, Contudo, deixe-me dizer-lhe que existem outras maneiras que também podem nos ajudar a relaxar, como ler para nossos filhos. Recupere os hábitos de gerações passadas e conte histórias para seus filhos. Era uma vez, estas três palavras podem não representar um poder mágico para os adultos, mas para as crianças tem o poder de nos transportar na imaginação, numa adição temporal, espaço (em um país distante) e maravilhoso. A abertura do conto é, antes de tudo, a abertura para todas as possibilidades. Mas o que, no conto, age e torna possível pensar, sonhar, brincar? O que faz dele uma ferramenta terapêutica?

Uma das primeiras virtudes do conto é que, de uma forma maravilhosa, trata das questões fundamentais do homem. É dirigido a todos nós, ao grupo quanto ao indivíduo e, claro, à criança. Ele também intervém mais e mais em diferentes formas de terapia. Sua linguagem tem a familiaridade da narrativa oral. É para ser dito e não lido. Ele preserva e transmite a experiência humana e nos fala sobre nascimento e morte, homem e mulher, riqueza e pobreza, inveja e rivalidade, aprendendo sobre a vida, o mistério das origens ...

CONTOS E AS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

Ao simplificar situações da vida, o conto permite algum acesso a processos primários inconscientes. As imagens que ele

aborda abrem um caminho não catastrófico para o retorno daquilo que fora reprimido. O conto contribui para essa redução do limiar defensivo inconsciente ao abordar o sintoma desvirtuando as histórias. Oferece a criança a possibilidade de encontrar situações emocionais próximas às suas, mas em outro objeto. A história é, em si mesma, mediadora da vida psíquica, o conto é a representação e a narrativa de formações e processos da realidade psíquica, seu material é o sonho, a fantasia, o romance familiar, a representação de mecanismos de defesa psicóticos e neuróticos, os conflitos ligados a seu advento dá a diferença entre os sexos, na passagem desde o nascimento, à infância, adolescência e idade adulta, pode servi de referencial preparatório para as fases de maior ruptura da vida, a morte dos pais. Essa frase recapitula boa parte dos trilhos que tornam o interesse do conto revelador e mediador da vida psíquica.

"Os contos de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conto de fadas claramente não se refere ao mundo exterior, mas aos processos interiores que ocorrem num indivíduo" (BETTELHEIM, 980. p, 123).

Parece que a primeira virtude terapêutica do conto é atuar no pré-consciente, ponte entre o inconsciente e a consciência, permitindo que o assunto para pensar e para simbolizar. O trabalho do conto permite uma reabertura da atividade e figurabilidade pré-consciente. Autoriza a criança a investir seus processos mentais pré-conscientes. Através da história a criança aprende a dominar o que existe fora dele antes de internalizar uma atividade de fantasia que irá fundamentar nele um lugar onde as palavras e as coisas serão capazes de se conectar. Em todas as crianças, mas especialmente naqueles cujo mundo interior não é suficientemente estruturado, sofrendo dificuldades e significativas simbolizações, contar histórias pode mediar um processo de restauração de sua curiosidade, um reinvestimento de seus processos mentais. O conto dá à criança a oportunidade de pensar e sonhar com o que acontece com ele, encontrar respostas imaginativas para as perguntas que ele faz sobre suas origens e seu futuro.

O conto também desperta a figurabilidade na criança, conduzindo a experiência desorganizada, difícil de representá-la em relação a seus objetos reais, ao maravilhoso universo da representação. Derrotar a aflição da não-representação parece-nos ser uma das grandes virtudes do conto. O conto é uma expressão da imaginação humana, da capacidade de criação, de representação.

A narração de histórias, especialmente no contexto de uma oficina que a emprega, cria um espaço de transição, intermediário entre a realidade interna e a realidade externa percebida por duas pessoas em comum. O conto – joga com palavras, e com sentidos – se encaixa neste espaço, assim como o jogo criador da vida. Este espaço permite que a criança faça uma distinção clara, esta área intermediária de experiência permanecerá ao longo da vida como modo de experimentação interna que caracteriza as artes, a religião, a vida imaginária, etc.

A história contribui para a criação deste espaço de transição difícil de implementar para algumas crianças. As virtudes terapêuticas do conto de fadas também provêm do

fato de que a criança encontra suas próprias soluções, e nisso meditando sobre o que a história conta sobre si mesmo e sobre seus conflitos internos num momento particular de sua vida. O efeito terapêutico está na reconstrução na imaginação e não na transposição, isso pois, em primeiro lugar por causa da distância que ele tira da realidade cotidiana que o conto nos permite ouvir o que de outra forma permanece nas sombras. A história tem, além disso, uma função de contêiner. No qual por sua estrutura, transmite um reservatório, uma matriz contendo, isto uma função autêntica que peneira a violência. O conto transforma os elementos destrutivos em traços organizadores e funciona como um dispositivo para os pensamentos, ele transforma os impalpáveis, porque são destrutivos, em representações figuráveis e toleráveis.

O conto é um recipiente da possibilidade de pensar, um envelope psíquico, ao significado. Bem escolhido, com a sua abertura e encerramento, o trabalho de posição da criança e do contador de histórias na relação ouvinte e narrador, a narrativa pacto é uma ferramenta maravilhosa para conter na função de professor. No contexto da contação de histórias, a função de conter a situação do grupo também intervém. O conto funcionará como uma espécie de narrativa de um sonho comum, cada um desenvolverá certas linhas associativas, e o grupo encontrará uma primeira narrativa unificadora. O grupo permite que as crianças experimentem o pensamento com os outros e compartilhem algo através de seu envolvimento comum na história e nas particularidades do envolvimento de cada um. O poder dos contos de fadas só pode ser entendido se do mesmo modo for compartilhado e as crianças entre eles são cúmplices.

INTERAÇOES: OS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A oralidade inerente ao conto possibilita manter contato através dos olhos com os membros do grupo, compartilhar uma dimensão emocional e corporal mais forte ao impor a escrita a crianças em dificuldade. É indispensável para o trabalho a possibilidade da criança sonhar acordada e de fazer associações. É também a história quem permite o estabelecimento do pacto entre o narrador e seu público, contrato tácito entre quem quer contar e quem quer escutar. Através do pacto narrativo, a história oferece um prazer comum à criança que escuta e ao adulto que está dizendo. Neste espaço de prazer, espaço transicional, a criança será capaz de imaginar, isto é, de simbolizar. Este prazer está presente nas narrativas – tenham as especificidades que tiverem – um prazer em que a história preenche tanto a perda da mãe e do mundo e desempenha o papel de organizador secundário do espaço do corpo ameaçado dentro de seus limites no momento de adormecer.

“O ato de ler traz, portanto, benefícios aos leitores e, consequentemente, à sociedade, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, aumentando a capacidade crítica e compreensiva, a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, bem como ajuda a estabelecer um conceito global do mundo”. (PERES, 2010, p.6).

O contador de histórias retorna, através do conto, com uma liberdade infantil que é negada em outro lugar e espaço. Enquanto a criança brinca de fantasia, escreve o adulto pode muito bem desfrutar da alegria da criança, do mesmo modo, enquanto a criança exulta, porque ele entende melhor, agora, algo que acontece nela, o prazer do contador

de histórias pode nascer ou crescer dessa súbita percepção de que a criança está vivendo.

Além de sua função ilimitada, a história nos parece ser capaz de desempenhar um papel central da maternidade, no sentido de que a maternidade, explica-nos. Não é a maternidade, mas apenas a sua realização simbólica assim a verbalização, no e através do conto, das ansiedades e desejos da criança. Esta maternidade restabelece o para-raios defeituoso em algumas crianças. Uma oficina de contos é baseada em um apoio duplo. Apoio do conto sobre a maternidade (da palavra sobre a ação, do significado sobre o corpo vivido), apoio do cuidado sobre o dispositivo institucional – a escola. Permite assim um trabalho de restauração.

O nicho que guarda o sonho reconstrói o que guarda o psíquico, o sonho retira o que a vida desfez do eu da pele e a história também tece um pouco o que a vida retirou. Nos contos existe a necessidade do acolhimento, da possibilidade em ter tempo para sonhar. Sonho em comum, a história não é estranha ao sonho. Como o sonho, a história nos dá acesso a outras cenas e cenários. A fórmula nos introduz a outra cena psíquica a partir do "Era uma Vez". Seu material fantástico pode ser tratado como o conteúdo manifesto do sonho porque ali se encontram os mesmos mecanismos de elaboração, condensação, figuração e deslocamento.

Mas a história não é apenas um sonho, até mesmo acordada. É mais elaborado do ponto de vista narrativo do que o sonho. É construído para ser facilmente memorizado, enquanto o sonho nos escapa, é esquecido. Pelo contrário, ela evoca a capacidade materna do devaneio, permitindo o acesso da criança ao pensamento, ou o tempo a zona do sono em que o conto preenche tanto a perda de entes queridos como do mundo e desempenha o papel de organizador secundário do espaço corporal ameaçado dentro dos seus limites neste momento.

CONTOS DE FADAS EM RELAÇÃO AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS

Freud estava muito interessado nas histórias, que aparecem em todo o seu trabalho, e ele se inclinou sobre seu simbolismo (Chapeuzinho vermelho e o lobo, por exemplo). Grande parte dos contos, deriva dos sonhos. Os contos de fadas podem vir de experiências contadas e recontadas. Além disso, a narrativa, como o sonho prossegue por oposição ou contraste, é lógico, tem significado manifestos e latentes, símbolos de utilização, interpreta e estende o conceito de realidade é uma forma de expressão dramatizada, contém elementos sexuais e culturais, exprime desejos, é humorística e utiliza mecanismos de deslocamento, avaliação e supervalorização. A magia "dos contos mantém todo o seu lugar na imaginação das crianças.

"A função das narrativas maravilhosas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias camponesas a atravessar as longas noites de inverno. Sua matéria? Os perigos do mundo, a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza. Os contos populares pré-modernos talvez fizessem pouco mais do que nomear os medos presentes no coração de todos, adultos e crianças, que se reuniam em volta do fogo enquanto os lobos uivavam lá fora, o frio recrudescia e a fome era um espectro capaz de ceifar a vida dos mais frágeis, mês a mês." (CORSO;CORSO, 2006. p,14)

Essa mágica permanece no poder das histórias, nas quais nossas interpretações possíveis e pessoais são inscritas. De fato, é esse poder que nos permite fazer a dupla jornada entre o mundo exterior e o mundo interior, entre o real e o imaginário.

Na perspectiva dos contos de fadas de um ponto de vista teórico e clínico, Jung atribui grande importância, pois nessas histórias pode-se estudar melhor a anatomia comparativa da psique. Mitos e lendas ajudam a encontrar modelos básicos da psique e do material cultural. Há material cultural consciente menos específico nos contos que são a mais pura e simples expressão de processos coletivos inconscientes, os contos descrevem nossos complexos primários, mas também a maneira pela qual aprendemos a nos comportar no relacionamento com eles. A história pode representar uma maneira de pensar, imaginar e experimentar uma “animalização”, a descrição do lobo feita por a Chapeuzinho vermelho está bem e sugestivo e é limitado a cabeça do animal. É tão erótico, entregando o corpo da criança a um contato animal, que por sua vez anima a criança. Portanto, não é apenas a avó que é um lobo fantasiado, mas a própria menina, durante esses minutos tensos, torna-se algo fora de sincronia com a família e a distinção homem e anima. É pelo seu conteúdo, seus mecanismos e a subjetividade com a qual reagimos a ele que o conto de fadas chega mais perto do sonho. Como no sonho, as ações dos personagens do conto, lutando com seus conflitos, buscam uma saída para seu desejo ou necessidade. Cada personagem constitui um polo de identificação possível ou impossível. O personagem possui três funções: as de identificação, transformação e intermediário. Mais precisamente, vincula processos primários e secundários, transforma fantasias inconscientes em narrativas estruturadas e atua como um intermediário entre o corpo e o meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa é uma forma de comunicação que constitui o ser humano no qual as experiências individuais são organizadas e comunicadas de maneira significativa. É feita intencionalmente e está associado a diferentes aspectos do entretenimento através da informação ou instrução sobre os princípios éticos e morais do ouvinte. Contar histórias é como a arte, vai além da narração cotidiana. Ela vive do contato direto entre contadores de histórias e ouvintes fisicamente presentes, criando ao longo do processo um interim no qual somente a vibração da palavra falada, as expressões e gestos do narrador na coexistência de contadores de histórias e ouvintes mundos imaginários faciais eloquentes em que as questões básicas da existência humana são percebidas em gestos e emoções ímpares.

Buscamos aqui desenvolver uma breve reflexão sobre as possibilidades que os contos tradicionais e as narrativas populares podem proporcionar às crianças em fase de desenvolvimento. As contribuições cedidas por essas histórias fantásticas vão para muito além das visões basilares de um senso comum castrador, pois trazem consigo prerrogativas importantes dos campos cognitivos, afetivos e sociais.

Nas culturas não escritas, a narração é um meio para lembrar eventos passados (de significância nacional ou mundial) e sua estilização artificial, assim como para assegurar a identidade nacional. Com um roteiro heroico, esses substratos foram fixados e, assim, preservados do esquecimento. Hoje,

essas narrativas formam um elemento básico do patrimônio cultural – que pode atuar em nível nacional ou internacional. Eles auxiliam a criança na organização de seu caos interno, é o poder da história para permitir inventar, criar e recriar um espaço para a imaginação, um espaço de compromisso entre sonho e realidade, princípios de prazer e realidade. O conto abre as portas e nos apresenta um esquema que por assim dizer nasce em uma família anônima em um lugar não localizado – a infância do herói nunca acontece sem acidentes ou em local identificável. Ele é quem relaciona a passagem através do cruzamento simbólico das aventuras do herói, o caminho de seu próprio conhecimento que a criança desenvolve. O conto aparece como um amalgama dos momentos cruciais do desenvolvimento.

Mas os contos ainda têm um poder particular, eles apresentam o simplório, como indiferente à sua situação. A criança é feliz enquanto nada é esperado dele, não é culpa dele se e a história nunca nos explica por que ele é considerado assim. Mas ele pode ter sucesso e até superar os outros. Ao mesmo tempo, a dificuldade dos mais fracos é reconhecido pelo grupo humano. O conto e o grupo servem para fazer essa conexão. O herói se lança contra o mundo (nas histórias, a obrigação de sair de casa é equivalente à necessidade de se tornar alguém). Mostra à criança como ter sucesso enfrentando os perigos com confiança, isto é, tomando consciência de seu próprio valor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione; 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise nos Contos de Fadas. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006

GIGLIO, Z. G. A utilização pedagógica do maravilhoso. In: Revista NEP, São Paulo: UNICAMP, p.65-85, 1993.

PERES, Giani. Criar leitores : estratégias que podem ser usadas para favorecer a expressão da criança. In: Revista do professor (Porto Alegre). Porto Alegre, RS Vol. 26, n. 102 (abr./jun. 2010), p. 5-9 : il.

TELES, Damares Araújo. A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e contribuições para a formação de leitores. Disponível:http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_184_90853e17a4727597548cf1f714335c0f.pdf acessado em: 16. Fev. 2021.

O BRINCAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CRISTIANE DA SILVA LOPES

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade abordar sobre “as contribuições das brincadeiras na educação infantil”, um assunto necessário e indispensável para o desenvolvimento da criança em seus aspectos, físico, cognitivo, afetivo, cultural e social, sendo assim, envolvendo múltiplas aprendizagens.

Pela relevância que a brincadeira tem na vida das crianças, tanto no período de sua

infância, quanto no que diz respeito ao ensino aprendizagem, ao brincar a criança, tem liberdade de expressão, de imaginar, criar, descobrir, inventar e reinventar o mundo ao seu redor, ela conta um fato e com suas ações vai construindo um enredo do seu faz de conta, cria personagens ou até mesmo os representa; vive o momento, o tempo real e o imaginário do faz de conta.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Jogos; Infância.

ABSTRACT

This article aims to address “the contributions of play in early childhood education”, a necessary and indispensable subject for the development of the child in its aspects, physical, cognitive, affective, cultural and social, thus, involving multiple learning.

Due to the relevance that play has in the lives of children, both during their childhood, and with regard to teaching and learning, when playing the child, they have freedom of expression, to imagine, create, discover, invent and reinvent the world by around her, she tells a fact and with her actions she builds a plot of her make-believe, creates characters or even represents them; live the moment, the real time and the make-believe imaginary.

KEYWORDS: Plays; Games; Childhood.

1 INTRODUÇÃO

Através das pesquisas bibliográficas, pode-se constatar que as crianças trocam experiências umas com as outras, expressam afetividade, liberdade de escolha em relação aos brinquedos e as brincadeiras, constata-se ainda a relevância da constituição dos ambientes, favorecendo a interação e a diversidade cultural.

Segundo Vygotsky, a brincadeira é vista como a zona proximal do desenvolvimento humano, por excelência, sendo assim, trabalhando no eixo pensamento e linguagem onde apresentamos as crianças universos fantásticos, não usuais e que não são comuns no seu cotidiano, alimentando o seu imaginário e possibilitando construir enredos.

Ao brincar de faz de conta, a criança desenvolve uma narrativa, onde passa a resolver problemas fazendo de conta que é alguém diferente do que ela é, se colocando como uma pessoa mais velha, como estivesse no lugar de um adulto.

2 O BRINCAR NA INFÂNCIA

O interesse pelo brincar não é algo novo na história da humanidade, ele foi sendo reconhecido e se legitimando como atividade essencial ao longo dos tempos, o brincar então, assume um papel fundamental na infância, pois numa dimensão sociocultural é através da brincadeira que a criança revela sua interpretação e assimilação do mundo. Partindo de uma perspectiva histórica, faz-se necessário um breve histórico para melhor compreender o que se pensava na antiguidade sobre o brincar, uma vez que as crianças brincavam como forma de diversão e recreação.

Na sociedade primitiva não existia o individualismo, a vontade própria de agir sozinho, de comandar os outros, de ditar regras, ou seja, todas as pessoas compartilhavam dos mesmos interesses, costumes, festas, trabalhos, jogos e brincadeiras, pois não existia o sentimento de distinção, ou divisão

de grupos como é denominada hoje as classes sociais. Naquele contexto a criança estava inserida nas mesmas condições que os adultos, independentemente da idade ou do sexo, mesmo porque elas eram vistas como adultos em miniatura, sendo assim a criança sempre existiu, mas a ideia de infância não.

No decorrer dos séculos ocorreram importantes transformações, que foram as reformas religiosas, católicas e protestantes que colaboraram essencialmente para a construção de um sentimento novo de infância, trazendo diferentes olhares em relação à criança e a aprendizagem. A afetividade também ganhou destaque no seio da família e foi nesse período que surgiram as primeiras preocupações com a educação de seus filhos, desse modo, a criança deixava de ser vista como um pequeno adulto e passava a ser observada como um ser único, carente e que necessitava de atenção e de outros cuidados.

Ao longo da história o brincar tem despertado o interesse de educadores e justamente no período do Romantismo século XIX que essa ideia ganha força e passa a ser analisada e estudada de forma sistemática, a brincadeira então passa a ser vista como expressão da criança e a infância a ser compreendida como um período de desenvolvimento típico e com características próprias, partindo daí percebe-se que há uma semelhança entre o pensamento de Froebel (2001), Piaget (1975), e Vygotsky (2001), vale ressaltar que esses autores fizeram grandes contribuições para a educação, sendo relevantes até os dias de hoje.

Froebel (2001), por exemplo foi o criador dos “jardins de infância”, com objetivo de proporcionar através das atividades, brincadeiras criativas, ele acreditava que a fase do desenvolvimento das crianças era decisiva para a formação delas. Ele desenvolveu sua própria estratégia de ensino, pensando nos jogos e nas brincadeiras e esse método ficou conhecido como “prendas e ocupações”.

As ocupações eram formadas por sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos manuais que favoreciam os exercícios sensórios e motores; sendo as prendas ou dons, materiais que não alterariam a forma, como, por exemplo, os bastões, os cilindros e os cubos e as ocupações que eram materiais que se modificavam a partir do uso, como papel, areia, entre outros e através das brincadeiras e dos objetos as crianças desenvolviam atividades de livre expressão, ligadas à música; dança e arte. (FROEBEL, 2001)

Para o autor, o professor era importante, mas evidenciava que a criança era agente do seu próprio desenvolvimento, pois ao brincar ela criava, pensava, conhecia o mundo em que vivia e sentia-se nele, e ainda fortalecia os músculos do seu corpo por intermédio das brincadeiras livres e das interações com os adultos.

O educador acreditava que as crianças traziam consigo um método natural, próprio que as levaria a aprender de acordo com seus interesses e por meio de atividades práticas. Sendo assim ele chegou as suas conclusões sobre a psicologia infantil observando as brincadeiras e os jogos, para ele o ensino deveria ser livre e sem obrigações, tendo como objetivo principal o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Todo professor que tente ensinar racionalmente, segundo a natureza, com entusiasmo e amor, terá notado com dor isto: sempre que não identificar esse momento de

ramificação, ou que tenha provocado curiosidades em momento inoportuno, fatigar-se-á e trabalhará inutilmente, carecendo de valor seu ensino. No entanto, a observação do instante preciso e do lugar em que se produza, com um novo ramo, um objeto novo de ensino, é importantíssima para um ensino vivo. Determinar e ver esse ponto de partida é essencial de um ensino racional e progressivo; se isso se consegue, a matéria que se ensina desenvolver-se-á conforme suas leis próprias, como um todo vivo e independente, semente de ensino para o professor (FROEBEL, 2001, p. 163).

Assim como Froebel (2001), que desenvolveu suas teorias a partir do brincar, no século XX surgiram outros pesquisadores que iniciaram as discussões sobre as brincadeiras, entre eles, Piaget que ao longo de suas pesquisas classificou o desenvolvimento da inteligência em período, são eles: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-Operatório (2 a 7 anos); Operatório concreto (7 a 12 anos); Operacional formal (12 anos em diante), entretanto, neste artigo será analisado somente o estágio Pré- Operatório, por se tratar de crianças de dois a sete anos de idade que se encontram na Educação Infantil.

Na visão desses autores, tanto a brincadeira quanto o jogo são essenciais na contribuição do processo de ensino aprendizagem, as atividades lúdicas proporcionam a assimilação e a transformação da realidade e por isso são indispensáveis para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual.

Segundo o Piaget (1975), é através do brincar que a criança se satisfaz, realiza suas vontades e explora o mundo ao seu redor, tornando relevante proporcionar as crianças atividades que promovam e instiguem seu desenvolvimento, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, motor e social. Desse modo, o lúdico pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral do ser humano, auxiliando na aprendizagem e facilitando no processo de construção do pensamento, na socialização, comunicação e expressão.

De acordo com Piaget (1975), o brincar faz parte de uma preparação para a vida adulta, assim o jogo é o meio pelo qual a criança pratica a atividade que será desenvolvida no futuro, então numa atividade que exija um certo raciocínio lógico, ela pode levantar hipóteses e solucionar problemas e ainda brincando ela pode reviver e reinventar situações que lhe causaram ansiedade, medo, alegria entre outros, favorecendo uma melhor compreensão sobre seus sentimentos de conflitos e emoções.

O brincar é uma ação social que permite uma comunicação através de gestos, mesmo que não haja diálogo verbal. É no brincar que a criança tem a oportunidade de expressar todo seu estado emocional, ou seja, o que está sentindo ou necessitando, é através das brincadeiras de faz de conta que ela constrói o seu mundo imaginário situado em experiências vividas. O brincar leva as crianças “ao mundo do imaginário, da fantasia”, e a partir daí, as crianças encontram significado para sua vida, é nas brincadeiras que ideias se concretizam e que as experiências são construídas, as situações vivenciadas são transferidas para as brincadeiras e percebidas como na realidade.

Dentre todas as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos tempos, o brincar, o brinquedo e as brincadeiras sempre existirão, são universais e compõem a cultura popular de cada lugar, no Brasil por exemplo, na época da colonização as famí-

lias europeias trouxeram a pião, a boneca, os contos de fada, dentre outras e essas brincadeiras ditas tradicionais permeiam de geração a geração fazendo parte do universo infantil.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM A PARTIR DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no cenário atual, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, de zero a cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, cultural e social na perspectiva do cuidar e educar, ou seja, cuida-se protegendo e desenvolve-se conhecendo e experimentando. A partir dessas experiências que são proporcionadas por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança vai construindo uma visão de autoconhecimento, de identidade e de mundo.

Atualmente o brincar na educação infantil, vem ganhando espaço para novas discussões, visto que é um assunto de grande relevância no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizado das crianças. Nesse caso há uma relação estreita entre elas e o lúdico, se nos séculos anteriores e até pouco tempo via-se as brincadeiras como meros passatempos e maneiras de diversão, no mundo contemporâneo essa ideia vem sendo valorizada e aceita.

Mesmo porque algumas crianças tem seu ingresso nas escolinhas mais cedo que as outras, isto é, antes dos quatro anos, período não obrigatório, nesse caso o momento do brincar torna-se mais restrito, uma vez que há tempos atrás, estavam somente no seio da família, tinham mais tempo para brincar livremente sem aquele compromisso com aprendizagem e por esse motivo a escolinha tem que priorizar as brincadeiras além do cuidar e educar.

As instituições têm duas funções nas quais influenciam e podem resultar num bom atendimento as crianças, uma delas é a função sócio-política que visa às condições de igualdade e a outra é função pedagógica, voltada para a organização dos espaços visando um aprendizado significativo.

Desse modo, faz-se necessário conciliar a criança com esse momento tão precioso que é a infância com tudo que lhe é direito, ou seja, brincar, se desenvolver e aprender, com vista nas novas preocupações que surgiram em torno de suas necessidades. Segundo Kishimoto (1999), é no brincar que a criança demonstra a afetividade, no convívio com as outras crianças e com os adultos, através da brincadeira que a criança passa a pensar e a descobrir o mundo.

Para a autora, embora tudo se pareça, o brincar e a brincadeira, o jogo e o brinquedo, tem suas diferenças, O brincar está ligado a ação lúdica, seja jogo, brinquedo, brincadeira ou atividade relacionada à música, a arte, etc. Nesse caso há várias maneiras de classificar o brincar dependendo então de qual ação será realizada, envolvendo assim as múltiplas aprendizagens.

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar

objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (BRASIL, 1998, p. 211).

O conceito de jogo está ligado tanto a brincadeira quanto ao brinquedo, é uma atividade estruturada e estabelece princípios de regras mais claras, é o caso dos jogos de cartas, de tabuleiro, jogos de representação, prendas, de construção, etc. Essa ação espontânea concebida por meio do jogo é uma forma de entretenimento, desenvolvimento e também de aprendizado.

Vale ressaltar que na educação infantil são oferecidos alguns jogos, por exemplo, uma atividade de linguagem, quem veio e quem faltou na aula trabalhando a fala e a participação da criança, outra atividade voltada para o desenvolvimento motor, exemplo, o professor anda e os alunos o acompanham, é interessante que nessa atividade, seja imposta a metade como regra e a outra metade seja livre para que as crianças possam atuar de maneira espontânea com criatividade e liberdade, nesse caso, são atividades em forma de jogo.

O outro é o jogo pelo jogo, que é aquela atividade exercida pela criança como um relaxamento, um descanso, diz respeito às brincadeiras livres e as situações onde os jogos são planejados, nessas atividades, o professor tem um objetivo e espera um resultado, ele quer perceber como as crianças pensam, como elas executam determinadas tarefas com a finalidade de perceber os conhecimentos prévios dos alunos. Com isso o professor consegue elaborar atividades que vão contribuir com o desenvolvimento da criança, aprimorando as experiências sociais e o raciocínio lógico.

Já o brinquedo é representado como um “objeto suporte da brincadeira”, podem ser considerados estruturados e não estruturados, ou seja, o estruturados são aqueles que já estão prontos como bolas, carrinhos, cordas, bonecas, etc. Os brinquedos não estruturados são aqueles que não são feitos pelas indústrias, por exemplo, a pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho, a criança transforma esses objetos em brinquedos adquirindo novos significados.

A brincadeira é o ato de brincar, não necessariamente com regras, incluir novos membros é uma ação espontânea que pode ser coletiva ou individual, onde se tem maior liberdade de ação, podem implantar suas próprias regras, resultando numa brincadeira recreativa, por exemplo: brincar de ser o outro, pai, mãe, ator, super-herói, brincar de esconde-esconde, polícia e ladrão, etc.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregando de animismo: de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 1999, p.19)

As brincadeiras, sejam simbólicas ou de regras, não são apenas uma maneira de divertimento ou de passatempo, através da brincadeira a criança, mesmo sem a finalidade, estimula uma sequência de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para o social, pois reproduzirem situações do cotidiano. No começo a brincadeira desenvolve os aspectos afetivo, físico, cognitivo, sensoriais e posteriormente os aspectos culturais e sociais (KISHIMOTO, 1994).

Portanto a brincadeira não é um ato

estático, porque de tempos em tempos ela vai sendo recriada, agrega novos costumes e novos valores, a criança vai criando outros sentidos, outros significados através do brincar. Sendo assim, a Educação Infantil é uma fase relevante para construção do desenvolvimento e do ensino da criança, na qual deve estar pautada na observação e no registro das atividades.

Entretanto, para que o objetivo da educação infantil seja alcançado, é necessário que a instituição proporcione um ambiente seguro, acolhedor, chamativo para a liberdade de escolha e tomada de decisões das crianças e crie situações onde elas percebam que são importantes nesse ambiente e ainda que o professor seja dedicado, comprometimento, tenha amor ao seu ofício, e esteja convicto da importância que o lúdico tem na vida das crianças.

Para Piaget (1975) e Kishimoto (1999), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa. Toda criança brinca, no brinquedo entra em ação a fantasia, o indivíduo ao brincar transforma a realidade e a realidade o transforma, cria personagens e mundo de ilusão, fazendo das brincadeiras uma ponte para o imaginário, onde muito pode ser trabalhado, contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Através das brincadeiras a criança expressa suas criações e emoções, refletem medos e alegrias, desenvolve características importantes para vida adulta. O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socialização, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvida durante as brincadeiras.

Diante disso, Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo não depende apenas do desenvolvimento biológico, ou seja, apenas da maturação biológica, um fator importante decorre das relações entre o indivíduo com o meio físico, social e cultural. Quanto maior as interações entre a sociedade, a família, outras crianças, adultos, professores e ao manipular objetos variados, como brinquedos e participar de jogos e atividades, mais a criança se desenvolve. A interação social é na verdade uma condição necessária para a evolução mental dos pequeninos.

Nessa perspectiva, tanto a brincadeira quanto o jogo são essenciais na contribuição do processo de ensino aprendizagem, as atividades lúdicas proporcionam a assimilação e a transformação da realidade e por isso são indispensáveis para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual.

Com base nas teorias do autor, que enfatiza os dois primeiros anos de vida da criança como uma das etapas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, é necessário explorar essa etapa para que a criança interaja e brinque adequadamente, dentro das rotinas da educação infantil é preciso que isso seja levado a sério, pois não basta somente colocá-la na escola para ser cuidada, a escola de hoje não pode ser meramente assistencialista como no passado.

Sabe-se que a maioria das escolinhas seguem rotinas padronizadas que são construídas conforme as imposições da sociedade, isto é, um método cultural que foram criados com intuito de organizar o cotidiano, contudo é necessário que elas sejam flexíveis, que a criança enquanto sujeito ativo participe da elaboração das rotinas, construam, elaborem e reconstruam, com a participação delas são produzidos dois pontos importan-

tes: a identidade e o sentido da rotina. Isso fundamentado na nova proposta para a educação infantil, visando a liberdade, a criatividade e a participação efetiva da criança.

Buscando construir bases e estruturas para o aprendizado voltado para o exercício da atividade lúdica, os pequeninos de 0 a 2 anos de idade, necessitam movimentar-se; deslocar-se; perceber e comparar; construir e desconstruir; entrar e sair; tocar; sentir; perceber o outro e interagir.

As atividades específicas para o berçário devem ter o objetivo de estimular a concentração, a criatividade, a comunicação e as percepções sensoriais, por meio de aulas dinâmicas que podem ser realizadas em diferentes períodos do dia, os exercícios de psicomotricidade devem estar relacionadas às fases das crianças, quando o professor faz essas estimulações de modo diversificado, favorecendo a motricidade da criança, como por exemplo, a sustentação da cabeça, engatinhar, até fase da marcha onde há ênfase na firmeza do tronco.

Uma atividade interessante pode ser a de bater palmas onde a criança descobre as suas próprias mãos, desenvolvendo a coordenação motora e auxiliando o processo de aquisição da linguagem, brinquedos musicais podem favorecer a capacidade de raciocínio abstrato e aumentar a consciência auditiva do bebê, as músicas tocadas e cantadas dirigidas pela professora, devem auxiliar na expressão corporal através da repetição de movimentos, as conversas e as cantigas de roda podem estimular a linguagem e a socialização e também incentivar o prazer pela leitura, por meio de histórias ilustradas, fantoches e teatro.

E falando da questão espacial, o professor deve estimular essa noção através do brincar, fazendo com que a criança tenha a oportunidade de explorar o meio e os objetos através do seu corpo, depois que esse conceito se interiorizar é que o professor deve treinar essa noção no papel, após esse aprendizado a em relação à orientação dos objetos, é que ela passará a organizá-los de acordo com suas orientações e não mais terá seu corpo como referência, desenvolvendo assim a memória espacial, que nada mais do que a capacidade de organização e representação do espaço mentalmente.

Nas brincadeiras, as crianças se sentem atraídas, prestam atenção tanto nos objetos quanto nas pessoas, para que elas possam exercitar a mente e sua capacidade auditiva e visual, é relevante que o professor faça brincadeiras e utilizem brinquedos que estimulem e que auxiliem no desenvolvimento, é o caso dos brinquedos coloridos, brinquedos para morder, objetos com diferentes texturas: mole; rugoso; liso e duro, brinquedos musicais ou que emitem som, estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, bolas, brinquedos de bater, livros de história, livros e imagens coloridos, fantoches e teatro, blocos, encaixes, entre outros.

É importante que a criança possa explorar todos os cantos da escolinha, tanto nas áreas internas no qual corresponde os corredores, os banheiros, o refeitório, quanto na área externa, o quintal por exemplo pode ser explorado para trabalhar a natureza e sociedade, estimulando a identificação de aromas, sons e cores. No segundo período pré-operatório, a partir do dois anos de idade a criança se apropria da linguagem, tem novas possibilidades de relacionamento com o

meio e com os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na educação infantil é um assunto de grande relevância no cenário educacional, é através dos jogos, brinquedos e brincadeiras que as crianças manifestam suas emoções, se socializam, imaginam, criam, fantasiam, lidam com as diferenças, se desenvolvem e ampliam seus conhecimentos, de si e do mundo ao seu redor. Ao proporcionar brincadeiras, as crianças vão experimentando situações de escolha onde contribuirão significativamente para seu desenvolvimento e aprendizado, por isso, diante do que foi apresentado, espera-se um olhar reflexivo e criterioso voltado para as verdadeiras necessidades das crianças.

Para tanto, ao questionar a contribuição da inclusão da brincadeira, do brincar e do jogar na rotina escolar, grandes foram as influências e os benefícios que o lúdico trouxe às crianças, isso mediante as referências bibliográficas de autores renomados que desenvolveram suas pesquisas e estudos ao longo dos anos como por exemplo: Froebel (2001) e Kishimoto (1999) entre outros.

Assim, objetivou-se, evidenciar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, sócio afetivo e motor, criando situações onde a criança sinta sua importância no ambiente escolar, propiciando através do brincar, do brinquedo e da brincadeira, um ensino mais agradável e divertido para ela, trazendo o lúdico para a sala de aula como mecanismo facilitador na aprendizagem, evidenciado por Kishimoto (1999), quando ela cita o brinquedo como auxílio para a brincadeira, ou seja, o brinquedo além de suporte é visto por ela de maneira positiva principalmente aqueles produzidos pelas próprias crianças.

Portanto, diante das relevâncias, a instituição de ensino pode proporcionar momentos de interações junto às famílias e apresentar projetos destinados às crianças nos quais envolvam o brincar, o brinquedo e a brincadeiras como fatores essenciais e necessários para o desenvolvimento delas tanto na escola, quanto em suas casas e ainda que seja demonstrado a importância do lúdico nas atividades aplicadas, uma maneira de expor a realidade mediante a essa estratégia é a observação e a avaliação feita pelo professor a nível de constatar em qual estágio de desenvolvimento a criança se encontra e partindo dali oportunizar novas experiências.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FROEBEL. Friedrich A. A Educação do homem. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF. Vol 1. 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF. Vol 2. 1998



Seu artigo na Revista

ITEQ Educacional

Entre em contato conosco e saiba como enviar seu artigo.

www.grupoiteq.com.br

ITEQ

(11) 2074-5110 (11) 97355-2554

520
741

MÚSICA RECURSO DIDÁTICO E LÚDICO NA PRÉ-ESCOLA

CRISTIANE NICOTARI TREVISAN

RESUMO

Em vista do grande número de escolas que não conseguem trabalhar com a Música dentro das salas de aula, por falta de professores que não são capacitados a trabalhar a Música, recurso tecnológico que pode ser utilizado no desenvolvimento de conteúdos em sala de aula. Nesse modo, a música tem sido tema de diversos TCC's – Trabalho de Conclusão de Curso, Projetos de Pesquisa, Artigos, entre outros, pelo simples motivo de que estudantes que ao realizarem os estágios, observam que há uma grande ausência quando o assunto é música, recurso importante utilizado para prender a atenção do aluno dentro da sala de aula e para que desperte no aluno o interesse em diversas áreas de conhecimento. Sou professora da rede pública de ensino do estado de São Paulo e da Prefeitura do Munícipio de São Paulo e trabalhar com a música é algo que enriquece o currículo e traz inúmeros benefícios ao educando. Desta forma, esse artigo busca mostrar a todos a relevância de haver profissionais capacitados dentro das escolas, para que assim, possa cada vez mais ser desenvolvida a utilização da Música, enquanto um valioso instrumento de trabalho facilitador da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Pré – Escola; Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Para começar o entendimento das expressões artísticas na escola que abrange um leque de especificidades para serem trabalhadas, a legislação o educacional brasileira – LDB 9394/96 – e o PCN de arte. O ensino de artes torna-se obrigatório na Educação Básica. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1996, p.10). O PCN de arte incorpora os eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar associado à expressividade e à construção do conhecimento. Propõe quatro expressões artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

"São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdo próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade" (BRASIL, 1998, p.30)

Para a compreensão das expressões artísticas devemos enxerga a disciplina Arte nas escolas como deve ser, ou seja, é uma disciplina que não é facultativa e se faz necessária como qualquer outro disciplina do currículo. Barbosa (1991, p.6) defende que:

"precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas "precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos especifico e não apenas em mera atividade". Exigida, mas também definida como uma matéria, uma

disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos especifico e não apenas em mera atividade".

A Lei n° 11.769, de 18 de agosto de 2008, trata da obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, tornando-a conteúdo obrigatório, sendo que as escolas tinham 03(três) anos letivos – após entrar em vigor – para se adaptarem a nova lei.

No meu ponto de vista, a Música é um recurso essencial na vida do aluno; podendo ser uma ferramenta importante no ensino aprendizagem da criança. Por isso, esse método lúdico de ensinar, pode se tornar fundamental na vida escolar, fazendo que as crianças tenham o contato com a Música desde a Educação Infantil, para que assim, tenha um bom desenvolvimento escolar.

Alguns professores já utilizam essa ferramenta não só para desenvolver certos conteúdos aos alunos (principalmente na fase inicial da alfabetização) bem como para despertar o interesse nos alunos em certas áreas de conhecimento e prender a atenção daqueles que são inquietos.

Estudos comprovam que quanto mais cedo a criança tiver contato com a Música dentro da escola, mais ela estimulará diversas áreas do cérebro, facilitando cada vez mais o aprendizado, portanto pode-se concluir que as aulas envolvendo Música no aprendizado devem ser iniciadas o quanto antes.

Escolhi esse tema, por observar que ainda não são todas as escolas de Educação Infantil que utilizam a Música como instrumento pedagógico, pois a Música pode ser essencial na vida escolar de um indivíduo, despertando cada vez mais o interesse dos alunos na aprendizagem.

Estudiosos e diversas pesquisas na área confirmam que existe grande influência da Música no desenvolvimento da criança. A criança que ouve a Música com atenção, tem facilidade para associações, tendo assim uma diversidade de estímulo cerebral bem intenso. Além de favorecer os diferentes estímulos, a Música também desenvolve a assimilação de informações, ou seja, a aprendizagem. Para Losavov "ouvindo música clássica, lenta, a pessoa passa do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a reciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem" (apud OSTRANDER e SCHOEDER, 1978).

Existem diversos tipos de estudos, dentre eles, destaca-se a pesquisa realizada por pesquisadores da Universidade de Wisconsin: Schaw, Irvine e Rauscher (apud CAVALCANTE, 2004), segundo eles, os "alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. Em outra investigação, Shaw verificou que alunos de 2ª série que faziam aulas de piano duas vezes por semana, apresentaram desempenho superior em Matemática aos alunos de 4ª série que não estudavam música. "

O ensino da Música poderá tornar-se uma área de conhecimento relevante a ser desenvolvida na Educação Infantil; seria necessário que as escolas repensassem no investimento em recursos tais como: professores capacitados a dar aula de Música, material, instrumentos, espaço ideal e na

qualificação de seus profissionais. E nessa perspectiva de diálogo entre mundos diferentes e por vezes conflitantes que a linguagem musical no contexto escolar deve ser ensinada. Quando a criança chega à escola já traz ritmos, sons etc., que devem ser considerados no processo educativo. “As crianças devem ser dadas a oportunidade de viver a Música” (PENNA,1990, p. 105)

2. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio de pesquisas voltadas para a Música na Educação Infantil, podemos afirmar a relevância desse recurso didático e lúdico dentro de sala de aula. Atualmente, existem diversos estudos que apontam o uso da Música para a assimilação de tais conteúdos para a aprendizagem de crianças na vida escolar.

Junto com essas pesquisas, surgem alguns questionamentos do presente tema: Professores de hoje em dia são capacitados para trabalhar com esse recurso didático e lúdico dentro de sala de aula? Os alunos associam o conteúdo dado pelo professor com a Música? Quais estímulos a Música oferece aos alunos?

Por meio dos desafios observados em sala de aula, podemos destacar que este projeto aborda os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Colaborar para que ocorra a utilização da Música como recurso didático e lúdico pelos professores, como associação dos conteúdos.

Objetivos Específicos

- Reconhecer a necessidade da Música como um instrumento didático e lúdico dentro da sala de aula.
- Contribuir na capacitação dos educadores no trabalho da Música como instrumento em sala de aula.
- Refletir sobre os resultados positivos com os alunos, utilizando o recurso para desenvolver conteúdos em sala de aula.

2.1 LEVANTAMENTOS

Os levantamentos iniciais nesse trabalho apontam que o uso do recurso tecnológico Música é escasso em muitas escolas, e muitos profissionais da área da Educação não estão preparados para trabalhar com o tal recurso. Este trabalho buscará por meio de pesquisas, esclarecer a importância da utilização da Música dentro da sala de aula.

Deste modo, pressupõe-se que além da utilização da Música dentro da sala de aula, é importante também utilizá-la como ferramenta para que possa despertar no aluno, o interesse em diversas áreas de conhecimento e prender a atenção daqueles que são inquietos.

A Música é um elemento enriquecedor e estimulador para o desenvolvimento de qualquer pessoa, para alguns pesquisadores entre Loureiro (2003), Correia (2003), a Música pode proporcionar bem-estar e colabora para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação plena do indivíduo.

Pressupomos que a Música desenvolve diversos estímulos à criança, podendo proporcionar diversos benefícios, tais como o desenvolvimento da linguagem oral, aquisição da leitura e escrita, melhorando a ca-

pacidade de memorização e de raciocínio lógico; auxilia no aprimoramento da coordenação motora; ensina a ouvir as pessoas ao seu redor e os ruídos do ambiente em que está inserido; estimula a sociabilização, pois a criança aprende a conviver melhor com os adultos e com as outras crianças; comunicação mais efetiva e harmoniosa; melhoria da concentração para aquisição do aprendizado; ajuda a desenvolver o vínculo afetivo entre pais e filhos.

3. MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Na pré-escola, a Música tem como foco desenvolver no aluno a personalidade humana, desenvolvendo qualquer tipo de habilidade na criança, bem como papel essencial para destruir barreiras que de certa forma, atrasam a democratização curricular do ensino. Para Correia (2003, p.85),

"A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação"

Um ponto importantíssimo no ensino da Música é a formação musical/capacitação do professor, que é a forma em que o mesmo poderá auxiliar o educando a qualquer tipo de percepção auditiva, por essa capacitação que o professor tem, é o modo que a criança aprofundará seu conhecimento sobre o mundo. Por tanto, segundo Brito (2011, p.33), nos revela qual o papel do educador:

"[...]cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulado, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós."

Os educadores poderão associar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, por meio de diversas expressões artísticas, entre elas, se encontra a Música. Alguns professores conseguem associar a Música, para transmitir conhecimento aos seus alunos. Principalmente aqueles que estão com seus alunos no processo de alfabetização, ensinando letras, ou seja, aqueles que estão na pré-escola. E com esse instrumento pedagógico, conseguem prender a atenção daqueles que por algum motivo, são dispersos durante a aula. Mas,

"[...]a música, em sala de aula, pode ir além de apenas um instrumento; ela é capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, torná-lo capaz de conhecer os elementos de seu mundo para intervir nele, transformando-o no sentido de ampliar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres. " (LOUREIRO, 2003).

Desta forma, o educador deve usar a Música para ensinar, dando o verdadeiro valor a mesma dentro da sala de aula, como elemento auxiliar na formação do jovem, usando-a como recurso na aquisição do conhecimento, "com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo" Ferreira (2002).

Podemos dizer que ao trabalharmos a Música com as demais disciplinas faz com que os alunos se envolvam cada vez mais, de forma que assimilem os conteúdos de maneira a levá-los a questionar, saindo do senso comum e tendo uma visão crítica do assunto trabalhado, servindo assim como uma bússola que conduz a aula de melhor forma o dia-a-dia profissional. De acordo com Ferreira (2002):

"[...]se pode observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e busca maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria".

Quando o assunto é Música em sala de aula, pode-se dizer que esta torna-se uma ferramenta essencial, sendo necessária na vida escolar das crianças. Esse recurso se torna fundamental para que crie no aluno uma diversidade cultural, além compreender e aceitar a existência dos outros, estabelecendo relações sociais, adquirindo conhecimentos, e desenvolvendo integralmente, ou seja, na área da linguagem, de cognitivo-motor e do afetivo-social. Nogueira (2003), afirma que:

"[...] a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, de movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. "

Não basta apenas ter incluído no currículo programático a utilização da Música em sala de aula, é fundamental que haja um espaço destinado à mesma. O que impede que as escolas não tenham adquirido ainda o recurso da Música, por muitas vezes, pode ser a falta de espaço. Nogueira (2003) faz uma breve argumentação quando o assunto é a ausência dos espaços nas escolas, para a realização das aulas junto com a Música:

"[...]um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica."

A Música na sala de aula não deve ser utilizada apenas como atividade lúdica, mas, sim, como um instrumento de disciplina e de combate às dificuldades de aprendizagem e de memorização de conteúdo ou como um recurso para atenuar a violência. Nessa interação entre professores e alunos, a Música como mediadora deve agir com o propósito de intensificar algumas características humanas, como a sensibilidade auditiva, a imaginação, a criação de Músicas e letras, a comunicação, a interpretação, entre outras.

Ao utilizarmos a Música em sala de aula, temos por objetivo associá-la ao conteúdo, facilitando assim a aprendizagem. A criança que ouve a Música associada com a matéria a ser aprendida poderá ter fácil compreensão do conteúdo, e vir lembrá-lo mais tarde. Como cita Brito (2001, p.29),

"Uma melodia que ouvimos no rádio e que horas depois insiste em continuar soando em nossos ouvidos resulta de uma organização precisa das alturas e durações: as notas musicais (sons que têm uma afinação exata) integradas a durações também definidas (que geram ritmos medidos com base num pulso regular) criam uma estrutura sono-

ra que o ouvido humano percebe, reconhece, reproduz e pode anotar o que possibilita sua reprodução posterior."

A Música utilizada como instrumento pedagógico, pode auxiliar na aprendizagem, além de ajudar no estudo de questões sociais e políticas e, para o professor, serve de instrumento didático-lúdico em vários momentos da aula, auxiliando também na expressão e comunicação e no desenvolvimento do raciocínio lógico de cada aluno.

"A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como na expressão e comunicação, linguagem lógica-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades." (CORREIA, 2003)

Percebemos então, que é muito importante o professor utilizar a Música em sala de aula, procurando compreendê-la em sua plenitude, com todos os fatores que a constroem - instrumentos, letras e seus sentidos, sonoridade; buscando desenvolver o prazeroso trabalho de escutar os mais diversos sons e suas composições. Mas, para que isso se torne um trabalho determinante em qualidade, segundo Ferreira (2002) "o professor deve dedicar-se, atualizar-se e fundamentar-se nesse instrumento."

Sintetizamos que a partir das considerações citadas nesse Projeto de Pesquisa, é essencial que escolas adquiram o método de ensinar por meio da Música, pois pode-se ter ótimos resultados finais, quando associado ao conteúdo a ser passado em sala de aula para os alunos. Esse recurso didático e lúdico, além de obter os resultados esperados, também faz com que o aluno se socialize com os demais, tenha conhecimento amplo e que se desenvolva integralmente, ou seja,

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

Deste modo, as escolas precisam rever e estabelecer novos conceitos sobre o ensino da Música como recurso didático e lúdico em sala de aula, para que os educadores possam ser capacitados a transmitir conhecimentos aos alunos, de uma forma mais ampla e dinâmica, para que os mesmos passem a compreender os diferentes modos de aprender, a partir de novos métodos de ensino.

A criança, na escola, é um potencial de qualidades e defeitos inerentes a cada ser humano e influenciável por estímulos ambientais. Ajudá-la a crescer consiste em facilitar a eclosão e evolução destas qualidades consideradas boas e neutralizar e anular as más tendências (...) compete ao professor evitar a dispersão dessa energia e, aproveitando o prazer que emana de toda essa atividade, coordenar e disciplinar, com proveito, por meio da Música. (JANNIBELLI, 1980,

p.27)

O uso das redes como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural. Desta forma, o ato de educar com o auxílio da Internet proporciona a quebra de barreiras, de fronteiras e remove o isolamento da sala de aula, acelerando a autonomia da aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos. Assim, a educação pode assumir um caráter coletivo e tornar-se acessível a todos, embora ainda exista a barreira.

Ao utilizar o computador no processo de ensino-aprendizagem, a música e a arte são estratégias de ensino, pois garante uma aproximação de inúmeros olhares com relação a música x arte. Na autualidade não podemos dispenar tal recursos, é uma maneira divertida de alcançar o educando.

Nos cenários lúdicos os artistas e músicos realizam séries de sons que torna o espetáculo formidável, com essa função sonora é possível relacionar a mágica cultural em diversas esferas. Essa relação assistida, mesmo que virtualmente nos permite compreender que os envolvimentos lúdicos estão em pequenas ações e nos remete a uma didática possível em nosso codidiano escolar.

Os músicos e cantores no ritmo envolvente cria uma expectativa bonita e com harmonia. A canção que é um trava-língua brinca com palavras do cotidiano e outras que pode instigar o interesse do saber.

Percebi que para as crianças de 4 a 5 anos é possível trabalhar trava línguas mais adaptado para idade com menos conexões de palavras e conforme for trabalhando aumentando o grau de dificuldade. Além de poder cantar essa trava línguas, podemos trabalhar as palavras de modo lúdico e ao mesmo tempo questionando os alunos sobre cada palavra que cantamos.

Podemos usar esse tempo de recolhimento para resgatar as histórias da família, incluindo as brincadeiras com palavras que são simples, mas divertidas, como trava-línguas, músicas das mais variadas.

5- **CONCLUSÃO**

A fim de solucionar os desafios destacados nessa pesquisa, tentar atingir os objetivos propostos, e esclarecer a hipótese, pressupõe em utilizar como metodologia as referências bibliográficas, dando como preferência as abordagens escolares.

Considera-se enfatizar, que a partir do momento que as escolas determinam trabalhar com esse recurso, é de suma importância que conheça o professor, e analisar se o mesmo é capacitado para praticar o ensino da Música em sala de aula, para que possa proporcionar conhecimento com os alunos. Para isso, é necessário utilizar diversos recursos, procurar saber se os professores estão aptos e sabem lidar com tal situação dentro de sala de aula, saber se já trabalham com o método em outras instituições de ensino, para que assim, dessa forma, além de ter professores preparados, obterá ótimos resultados em relação ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

A musicalidade é essencial para a criança, pois a partir de uma introdução do que são os sons é possível trabalhar diretamente ou indiretamente, dependendo do contexto que queira alcançar. uma canção que é possível trabalhar interdisciplinarmente, com a canção é possível cantar e demonstrar de forma lúdica o significado de mundo, o que

tem e por quais motivos devemos cuidar do tal mundo. Pela janela da sala de aula ou com outras vertentes o olhar dos educandos e com a intervenção do professor é possível sair da teoria e colocar em prática os ensinamentos da música adaptando para cada faixa etária.

Com essa relação musical surge uma maneira diferente de aprender, pois é uma forma mágica que acompanha uma aprendizagem diferenciada e acolhedora usando a interdisciplinaridade. Nas condições atuais de afastamento social, podemos utilizar as ferramentas musicais para acrescentar o aprendizado do educando com cantigas e até mesmo as músicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca de Alencar. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. Editora Peirópolis, 2011. Acesso em 02/01/2021.

. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. Editora Peirópolis, 2001. Acesso em 03/02/2021.

CAVALCANTE, R. Música na cabeça. Em: www.habro.com.br, 2004. Acesso em 20/02/2021.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, PR, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Acesso em 20/02/2021.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. 2a edição, São Paulo, Editora Contexto, 2002. Acesso em 05/02/2012.

LEI Nº 11.769, de 18 de agosto 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Acesso em 04/04/2012.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003. Acesso em 05/02/2021.

NOGUEIRA, M. A. - A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003 on line (www.proec.ufg.br). Acesso em 10/03/2021.

OSTRANDER, L.; SCHOEDER, L. Super-aprendizagem pela sugestologia. Rio de Janeiro: Record, 1978. Acesso em 10/03/2021.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO

INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Acesso em 10/03/2021.

A EMERGÊNCIA DA ALMA EM KAFKA E NIETZSCHE

DANIEL DE SOUZA LOPES

RESUMO

Este artigo busca compreender, a partir de dois textos fundamentais de Friedrich Nietzsche e Franz Kafka, de que modo, para ambos autores, nas antípodas da tradição ocidental, mais que uma questão transcendental e metafísica, a alma é algo que se conquista, que se inscreve no corpo, mor-

mente por meio da dor.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Alma; Zaratustra; Filosofia.

Introdução

As questões o que é pensar? O que difere o ser humano dos demais seres vivos? O que vem a ser a alma? Como chegar à verdade? Sempre foram tema de investigação dos mais diversos campos do conhecimento humano, da filosofia às ciências, da arte à religião. Para Platão, fundador de uma imagem de mundo que atravessará mais de dois mil anos, a alma pertenceria ao mundo das ideias, ao âmbito da verdade, seria não só diferente, mas oposta ao corpo. A visão escolástica e renascentista permanecerá ainda atrelada a tal proposição. Para Descartes, por exemplo, jamais chegamos à verdade por meio dos sentidos, os quais estão sempre prontos a nos enganar. Com Espinosa, o transcendental perde força. O pensar seria fruto da interação entre os corpos. É em Nietzsche, entretanto, que o ocorre a perversão do platonismo. A alma não seria o solo eterno de onde brota o corpo, sujeito às intempéries do devir. Pelo contrário, as dores inscritas na carne dariam ao ser humano uma consciência, uma memória, a capacidade de fazer promessas; em suma, uma alma.

Neste trabalho, investigaremos, na primeira parte, como a obra de Nietzsche se opõe de modo radical à concepção platônica, pilar da metafísica ocidental por milênios. Não chegaremos à crítica mais radical de Nietzsche, a crítica dirigida ao próprio conceito de verdade, nem comentaremos o perspectivismo como método. Partiremos da afirmação presente em Assim falou Zaratustra, na qual o mestre persa afirma que a alma seria qualquer coisa no corpo e, a partir daí, estabeleceremos uma conexão com a obra de Franz Kafka por meio do conto Na colônia penal. Para ambos, o transcendental, quando transcendental há, é inscrito na carne, em tudo aquilo que provoca dor.

1. Nietzsche, Platão: alma-corpo, alma ou corpo

“ – Críton, nós somos devedores de um galo a Asclépio. Pois bem, paga a minha dívida, não o esqueças.” (PLATÃO, 2002, p.107)

No diálogo Fédon, de Platão, consta que as palavras acima foram as últimas proferidas por Sócrates antes de morrer. O sentido da frase é claro e concorda com todo o diálogo: Sócrates sente que sua alma, finalmente, está curada do mal que representa a união com o corpo. A gratidão de Sócrates é, pois, destinada ao deus que restabeleceu sua saúde: Asclépio.

Para Sócrates, a morte iminente não foi vista como algo a se temer; pelo contrário, segundo o filósofo, não existiria coisa mais absurda que o medo da morte por parte de um pensador, já que a todo instante o corpo leva o filósofo a enganar-se, conduzindo-o contra a maré da verdade. Segundo Sócrates, no diálogo, todos os nossos sentidos não são partes constitutivas da alma, mas do corpo e, como tal, também nos ludibriam, não nos deixam encontrar a verdade. Apenas o desprendimento do corpo poderia levar o filósofo ao verdadeiro conhecimento, uma vez que assim ele, filósofo, não mais estaria atrelado às paixões terrenas, não haveria mais fome, cansaço, sede ou desejo sexual. De acordo com essa visão, que começa com Platão, mas que perpassa todo o cristianismo e mesmo a visão positivista do século XVIII,

não há maior inimigo do filósofo que o corpo e seus sentidos. Nas palavras de Sócrates:

- E, agora, no que diz respeito propriamente à aquisição do conhecimento, o corpo, dize-me, é ou não um entrave, se nas nossas indagações pedirmos o seu concurso? Penso, por exemplo, nisto: os olhos e os ouvidos fornecem alguma verdade ao homem ou, então, como mesmo os poetas nos repetem continuamente, nós não ouvimos nada, não vemos nada exatamente? Portanto, se entre os sentidos do corpo, os olhos e os ouvidos são inexatos e incertos, não se poderia esperar coisa melhor dos outros, todos inferiores, penso àqueles." (PLATÃO, 2002, p. 28)

Sob tal perspectiva, o filósofo só pode, pois, alegrar-se com a vinda da morte. Uma vida dedicada ao exercício da contemplação filosófica verá a morte como aliada, uma vez que ela significaria a libertação da alma do cárcere do corpo. Alma e corpo: inimigos mortais! Repete-se assim a afirmação: somos devedores de um galo a Asclépio!

Contra a sentença derradeira de Sócrates, poderíamos opor uma outra, proferida por Zaratustra no capítulo Dos desprezadores do corpo, de Assim falou Zaratustra. Da mesma maneira que Platão coloca a sentença contra o corpo na boca de sua principal personagem conceitual: Sócrates; também Nietzsche coloca palavras que poderiam resumir sua filosofia, no que se refere à questão do corpo, na boca de sua principal personagem conceitual: Zaratustra. Diz o sábio persa:

"Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo." (NIETZSCHE, 2003, p.60)

Para Nietzsche, não há divisão entre corpo e alma. Pensamos com o corpo, meio pelo qual estamos abertos ao mundo. A alma é a designação de alguma coisa no corpo. De maneira poética, Fernando Pessoa, por meio do heterônimo Alberto Caeiro, poderia assim descrever tal fórmula nietzschiana:

Sou um guardador de rebanhos,

O rebanho é os meus pensamentos

E os meus pensamentos são todos sensações. Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mãos e os pés E com o nariz e a boca.

O que Nietzsche nos propõe não é simplesmente pensar com o corpo. A ideia é mais radical. Para o filósofo alemão, é impossível pensar fora do corpo, é o corpo quem pensa. A alma é o nome de algo no corpo. Mas, afinal, o que é um corpo?

Resposta: um corpo é uma relação de forças. Vejamos de que se trata quando dizemos relação de forças.

Segundo Deleuze, no livro Nietzsche e a filosofia, em se tratando da questão do corpo, Espinosa foi o primeiro a colocar a questão essencial, nos seguintes termos: "Ninguém, na verdade, até ao presente, determinou o que pode um corpo, isto é, a experiência não ensinou a ninguém, até ao presente, o que considerado apenas como corporal pelas leis da natureza, o corpo pode fazer e o que não pode fazer" (Ética, livro III, proposição II, escólio).

Pelas leis da natureza, significa para Deleuze, a recusa de pensar o corpo a partir de qualquer categoria ou noção transcendental e a necessidade de pensá-lo no jogo de suas relações, de seus encontros. Não tomar o corpo como uma substância isolada, atemporal, mas fazê-lo percorrer e ser per-

corrido pelas forças que entram em contato com ele compondo-o e decompondo-o. Se Espinosa foi o primeiro a colocar a questão, Nietzsche foi quem a incendiou, quem a encheu de paixão. Em sua leitura de Nietzsche, Deleuze nos conclama a tomar a consciência pelo que ela é: um sintoma. Sintoma de uma transformação mais profunda e da atividade de forças que não são de modo algum de ordem espiritual. Deleuze coloca a pergunta: que é a consciência? Assim como Freud, Nietzsche pensava a consciência como a região do eu afetada pelo mundo exterior. No entanto, a consciência é menos definida em relação à exterioridade do que em relação à superioridade, em termos de valores. Tal diferença é essencial numa concepção geral do consciente e do inconsciente. Segundo Deleuze:

Em Nietzsche, a consciência é sempre consciência de um inferior em relação ao superior ao qual ele se subordina ou incorpora. A consciência nunca é consciência de si, mas consciência de um eu em relação ao si que não é consciente. Não é consciência do senhor, mas consciência do escravo em relação a um senhor que não tem de ser consciente. Habitualmente a consciência só aparece quando um todo quer subordinar-se a um todo superior... A consciência nasce em relação a um ser do qual nós podemos ser a função. Este é o servilismo da consciência, ela atesta apenas a formação de um corpo superior. (DELEUZE, 1976, p.21)

À pergunta: o que é um corpo? Não podemos responder dizendo que o corpo é um campo de forças, um meio provedor disputado por uma multiplicidade de forças. O fato é que não há meio, nem campo de forças. Não existe quantidade de realidade. Toda realidade já é quantidade de força. O Cosmos nada mais é do que uma relação de tensão entre as forças. Toda força está em relação com outras, quer para obedecer, quer para comandar. O que define um corpo é a relação entre forças dominantes e dominadas. Quaisquer duas forças desiguais que entrem em relação já constituem um corpo. O corpo é um fenômeno composto por uma multiplicidade de forças irredutíveis, sua unidade é a de um fenômeno múltiplo, o que Deleuze chama de unidade de dominação. É, pois, por isto que não se pode pensar fora do corpo, o pensamento nasce a partir das relações entre as forças. Não há um além das forças, não existe uma instância que fique imóvel, no além, observando as relações, doando o pensamento àquele que quer pensar e que tem boas intenções e um bom método. Não há, em suma, uma bela alma de antemão! O pensamento é fruto do encontro de uma força com outra, de um corpo com outro, o que em Proust e os signos Deleuze chama de signo e, na sequência de sua obra, chamará, emulando Heidegger, simplesmente de acontecimento.

Voltemos ao Fédon, de Platão. Em meio às inúmeras críticas feitas ao corpo, a maior delas é que ele, o corpo, nos afasta da verdade, é um empecilho para que o filósofo alcance a verdade. Vejamos um exemplo:

Mas o pior de tudo é que quando o corpo nos permite, afinal, um pouco de tranquilidade, para nos voltarmos para um objeto qualquer de reflexão, as nossas indagações são novamente postas em desordem por este intruso, que nos atordoa, nos perturba e nos desconcerta, a ponto de nos deixar incapazes de distinguir a verdade. Ao contrário, já tivemos realmente a prova de que, se quisermos jamais saber de alguma coisa em sua pureza, teremos que nos separar do corpo e

olhar com a alma em si mesma as coisas em si mesmas. (PLATÃO, 2002, p. 30)

Para Platão, o corpo seria um estorvo, o inimigo a ser combatido: um intruso. Seria necessário pensa exclusivamente com a alma. O pensar seria visto como reminiscência, fruto das divagações da alma. Em primeiro lugar, há a alma, na qual, meio que dependurada, encontra-se um corpo. Em sua perversão do platonismo, Nietzsche inverte a equação: o que é primeiro não é a alma, mas o corpo. A alma seria fruto de tudo o que é marcado a ferro e fogo no corpo. Não há escola mnemônica mais eficiente que a da ferradura. De certo modo, tais afirmações que se podem depreender de Nietzsche, principalmente na segunda dissertação de Genealogia da moral, vão ao encontro daquilo que em Na colônia penal, Kafka recriou com força ficcional. O primeiro fala por conceitos; o segundo, por afectos e perceptos. Vejamos.

2. Entre a genealogia e a colônia

Na segunda dissertação do livro Genealogia da moral, Friedrich Nietzsche trata de questões como o castigo na constituição da memória, a culpa, a formação da má consciência. Para Nietzsche, a constituição da memória está intimamente ligada ao castigo e à dor. Não esquecemos aquilo que dói. Foi preciso muita dor para criar no animal humano uma memória, ou melhor, uma alma. Algo escolhe em nós o tempo todo. Assim como não escolhemos nascer, também nada escolhemos de fato nas situações que a vida nos apresenta, mas algo escolhe em nós, no âmbito mais profundo, muitas vezes sob a forma de intuição. Heidegger diria que não escolhemos, mas o ser se desvela em nós. Por outro lado, existem forças externas que condicionam aquilo que escolhe em nós: a comunidade em que estamos inseridos, a língua que falamos, nossas tradições étnicas e culturais. Não nascemos como uma folha em branco, mas também não somos inteiramente determinados por aquilo que nos cerca. A alma não está pronta de antemão quando nascemos. Pelo contrário, ela se constitui à medida que nos projetamos no futuro e que os demais corpos nos influenciam fazendo com que a vida, e vida é criatividade, escolha em nós. Na famosa e até batida sentença de Sartre, a existência precede a essência. Seria o mesmo que dizer que o corpo precede à alma, ou como mais acertadamente disse Zaratustra: a alma é qualquer coisa forjada no corpo. Para Nietzsche é a dor quem inscreve no corpo humano a alma. A consciência humana está na maioria das vezes entregue às forças do esquecimento, só algo cravado na carne pode se contrapor a tais forças. Tudo aquilo que fica na memória, mesmo na memória transgeracional por meio das tradições, foi forjado a ferro e fogo. Nietzsche se pergunta: “Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento? (NIETZSCHE, 2010, p. 46)”. A resposta está ligada ao horror e à tortura. Pode ser que nada exista no mundo que seja tão violento quanto a mnemotécnica humana na pré-história. “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória (NIETZSCHE, 2010, p. 46)”.

Mesmo no âmbito coletivo, quando falamos de povos inteiros, também é a dor quem doa as características alegres ou sombrias. De geração a geração, passa-se adiante a gravidade e o pesar que o compromisso, a capacidade de fazer promessas, incute nos

membros de uma comunidade. Os castigos empregados pelos credores aos seus devedores forja na alma de um povo sua noção de compromisso, de responsabilidade. Isto não se apaga. Segundo Nietzsche (2010, p. 46):

Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu necessidade de criar em si uma memória; os mais horrendos sacrifícios e penhores (entre eles o sacrifício dos primogênitos), as mais repugnantes mutilações (as castrações, por exemplo), os mais cruéis rituais de todos os cultos religiosos (todas as religiões são, no seu nível mais profundo, sistemas de crueldades)

– tudo isso tem origem naquele instinto que divisou na dor o mais poderoso auxiliar da mnemônica.

Nada do que consideramos moral teria assim origem transcendente. A alma, os valores, aquilo que consideramos bom seria fruto das relações entre falta e castigo, crédito e dívida. Tudo muito terreno, humano, demasiadamente humano. E, mesmo as religiões, sempre conectadas a palavras bonitas como o bem, o altruísmo, a caridade, não seriam mais que um complexo e profundo sistema de crueldade. A ferro e a fogo a cultura amansa o animal no ser humano, a violência e o instinto que poderiam ser voltados para fora voltam-se para dentro e criam no bicho-homem uma alma. De modo ficcional, é isso que Franz Kafka nos conta na narrativa Na colônia penal.

O conto de Kafka narra a visita de um explorador a uma ilha do extremo oriente, na qual é convidado a assistir a uma execução. Há um clima tenso. O comandante quer convencer o explorador a apoiar as execuções perpetradas por uma estranha máquina, quase um ser vivo, que escreve no corpo, até atravessá-lo de lado a lado, o crime cometido. As autoridades querem desativar a máquina, mas o comandante defende-a não como uma máquina de tortura, mas como um organismo de redenção. Neste estranho sistema judiciário, a culpa é sempre pressuposta. No dia em que o conto se passa, um soldado será

executado por agredir seu superior. Todo o tempo, nós, leitores, ficamos tensos, acreditando que o explorador pode ser morto a qualquer momento, uma vez que não concorda com as ideias do comandante, o qual deseja mais que tudo seu apoio, e diz isso abertamente. O final da narrativa é surpreendente, mas o que mais nos interessa aqui não é o enredo e sim o aparelho de execução, o qual é composto por três partes: desenhador, cama e rastelo. Ao se inserir no desenhador as palavras com o mandamento que o acusado infringiu, o rastelo escreve, com a ajuda da cama que também se movimenta, na carne do condenado, o mesmo mandamento. Volta a ressoar em nossos ouvidos a frase de Nietzsche: “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória”. Segundo o texto:

“O mandamento que o condenado infringiu é escrito no seu corpo com o rastelo. No corpo deste condenado, por exemplo – o oficial apontou para o homem -, será gravado: Honra o teu superior!” (KAFKA, 2011, p. 36)

O texto indica que todos somos a encarnação, a corporificação, de uma única questão, a qual só formulamos e entendemos bem no momento da morte. Apesar de toda oposição nietzschiana, não estamos muito longe aqui da ideia cristã de que o sofrimento leva à transcendência. Também o

cristo recebeu no corpo seus estigmas. O caso é que inverte-se a equação: o Cristo recebe e suporta suas feridas por causa de sua origem divina, ao passo que os condenados do conto adquirem uma alma, superam sua condição de simples animais justamente por causa das feridas e, na sexta hora:

como o condenado fica tranquilo [...]. O entendimento ilumina até o mais estúpido. Começa em volta dos olhos. A partir daí se espalha. Uma visão que poderia seduzir alguém a se deitar junto embaixo do rastelo. Mais nada acontece, o homem simplesmente começa a decifrar a escrita, faz bico com a boca como se estivesse escutando. O senhor viu como não é fácil decifrar a escrita com os olhos, mas o nosso homem a decifra com seus ferimentos". (KAFKA, 2011, p. 44)

Como podemos perceber no fragmento, são os ferimentos mesmo, o próprio corpo esfolado, quem decifra a escrita. É do corpo ferido que a alma emerge. O encontro entre o corpo-máquina e o corpo-condenado faz surgir algo que está para além destes dois corpos.

CONCLUSÃO

Vimos que, na história da metafísica ocidental, desde Platão, corpo e alma têm sido colocados em polos diametralmente opostos. Para Platão, seria por meio da alma que chegaríamos à verdade, o corpo seria, de fato, um empecilho para chegarmos à verdade. Nietzsche inverte a equação, aquilo que chamamos de alma, mas que é também memória, consciência, capacidade de fazer promessas, seria fruto de tudo o que nos é talhado a ferro e fogo no corpo. O conto Na colônia penal, de Kafka, constrói de modo ficcional a mesma ideia. Ambos representam uma tremenda viragem e colocam fim à dialética entre corpo e alma. As coisas não são opostas, mas irmanadas, ainda que diferentes. Caberia aqui uma problematização a respeito das ideias tanto de Nietzsche quanto de Kafka. Por que tanta dor é necessária? Por que o encontro, o abraço, o beijo, o sexo e o amor não seriam também pontos de emergência da alma? Um psicólogo farejaria aí uma catástrofe na chegada ao mundo. Quem não encontra carinho, afago, cafuné, é atirado no frio, à solidão, enxerga tudo pelo prisma da opacidade, do chumbo, da angústia, mesmo que depois venha a se declarar trágico e diga sim também à angústia. Talvez a teoria das bolhas, no Esferas I, de Peter Sloterdijk vislumbre uma nova abordagem, a partir da leveza, para a emergência da alma. O mesmo nos vem a mente também a partir da obra do médico e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott. Isto tudo, entretanto, seria material para novo trabalho. Por enquanto, creio que podemos declarar com Fernando Brant e Milton Nascimento: "Ponta de areia, ponto final".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. Espinosa Filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta Editora, 2002.

Nietzsche e a filosofia, Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

KAFKA, F. O veredito / Na colônia penal. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich W. Assim falou Zaratustra. Trad. Mário Silva. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

Genealogia da moral. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

PLATÃO. Fédon. Trad. Miguel Ruas. São Paulo. Editora Martin Claret, 2002. SPINOZA, Benedictus de. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PRÁTICAS EDUCATIVAS (JOGOS, BRINQUEDOS, LUDICIDADE E CRIATIVIDADE)

DANIELA FELIX NOVAES

RESUMO

Importante ressaltar que as brincadeiras devem ser garantidas as crianças. Que essas possam ser estimuladas, incentivadas, espontâneas e criativas dentro da vivência infantil.

A cada interação explorada pela criança, ela mesma cria e recria inúmeras possibilidades, principalmente o da escolha dentro do espaço social: a Escola.

Aos professores cabe possibilitar novas interações e se ter uma intencionalidade pedagógica no que são processos de constituição de aprendizados na primeira infância.

As atividades lúdicas na Educação Infantil, estão sendo elementos facilitadores na aprendizagem das crianças desenvolvendo suas habilidades de forma lúdica e criativa através dos jogos e brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Interações; Aprendizado.

ABSTRACT

It's important to emphasize that the games and plays must be guaranteed to the children. May these games be stimulated, encouraged, spontaneous and creative within the childhood experience.

With each interaction explored by the child, itself creates and recreates a lot of possibilities, specially the choice within the social space: the School.

Teachers are responsible for enabling new interactions and having a pedagogical intentionality in what are process of constitutes learning in the first childhood.

Playful activities in Early Childhood Education are facilitating elements in children's learning by developing their skills in a playful and creative way through games and plays.

KEYWORDS: PLAY, INTERACTIONS, LEARNING.

INTRODUÇÃO

Os Jogos e as Brincadeiras no processo construtivo na Educação Infantil: Ludicidade.

Como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. E fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando convivem com o patrimônio cultural •••– com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a

ciência e a arte.

O brincar é uma forma de interação e aproximação entre as crianças.

Ludicidade vem do termo lúdico, que está relacionado a jogo ou a brinquedo. Dessa forma, atividades lúdicas normalmente passam por estratégias que utilizam esses instrumentos, sejam brincadeiras.

A ludicidade é uma definição que se mantém em construção permanente, passou por várias mudanças em contextos históricos e culturais. Seus aspectos influenciam no desenvolvimento humano, tendo como base dois fatores: a diversidade cultural e os contextos históricos que são os motivadores das suas diversas concepções (TEIXEIRA, 2018).

Por meio da ludicidade há a expressão. O jogo, o brincar, os brinquedos são atividades lúdicas para contribuir ao desenvolvimento infantil, habilidades sociais, emocionais e cognitiva entre as crianças.

Não é somente a escola que contribui para que a criança explore a ludicidade. Esse processo inicia dentro de seu núcleo familiar, o contato com o outro e o meio, se torna de extrema importância a partir do momento que também ingressa em uma instituição escolar. Entretanto, a escola e a família precisam interagir nesse processo estimulando as interações e experiências.

A escola será um elo, fazendo com que bebês e crianças possam aprender, intervir e ser um instrumento facilitador e comunicador dessa prática. O conhecimento aprendido e vivenciado dentro das escolas será reproduzido em casa. Fica cada vez mais claro e com sentido que aprender e brincar caminham juntos.

Nesse ambiente educativo passa a introduzir nova rotina, atividades lúdicas e pedagógicas favorecendo benefícios diversos nos aspectos para o desenvolvimento da criança.

Aos professores cabe oportunizar práticas diferenciadas, ampliar as escutas ativas dando possiblidades de interação, investigação e descobertas, assim melhorando o atendimento e qualidade de trabalho aos bebês e crianças na escola.

A escuta ativa cria condições para que bebês e crianças possam expressar suas necessidades, vontades e desejos. Isso é um respeito a criança as suas descobertas, as suas interações, ocorrendo um atendimento e uma atenção.

Será possível essas melhorias dando oportunidades de constantes reflexões, ações e questionamentos as práticas desenvolvidas pelos professores.

O professor pode e deve partilhar e experimentar possibilidades de brincadeiras junto as crianças, também deve saber a hora de somente acompanhar e observar as interações e o brincar. Possibilitará a criança a provocação em aprender, propondo novas experiências despertando interesses na exploração e descoberta do mundo.

No Currículo da Cidade Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a p.156) “Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e território, são considerados como espaços ricos de pesquisa.”

Esse espaço social deve proporcionar aprendizagens e propiciar autonomia. Deve ser pensado e repensado para as crianças se desenvolverem em diversos aspectos: texturas, toques, sons, palavras, regras, co-

res, odores, mobílias, luzes.

Na Educação Infantil, o espaço é parte integrante da ação pedagógica respeitando sua integralidade, possibilitando às crianças múltiplas experiências.

É na Educação Infantil que bebês e crianças podem oportunizar as melhores e ricas condições de viver sua infância.

Segundo o autor (Silva,1993, p.10)

Abrange todas as aprendizagens da criança, processando-se por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento geral de cada indivíduo. Realiza-se em todos os momentos da vida por meio de percepções vivenciadas, como uma intervenção direta nos aspectos cognitivo, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo. A educação passa pela facilitação das condições naturais e prevenção de distúrbios corporais1. Ela se realiza na escola, na família e no meio social, com a participação dos educadores, dos pais e dos professores em geral (professores de natação, de atividades aquáticas, judô, balé, ginástica, dança, arte-educadores, magistério etc.)".

Novos olhares para o Brincar

O brincar para a criança deve ser enfatizado. É o principal eixo na Educação Infantil.

É uma oportunidade, deve ser vivenciado, prazeroso e espontâneo favorecendo sua formação estimulando cada aprendizado. Essas experiências devem ser valorizadas.

A escola principalmente no CEI (Centro de Educação Infantil) e EMEI (Escola Municipal Educação Infantil) há diversidade dos espaços e possibilidades de interações propiciadas as crianças e a todos os envolvidos nesse processo educativo como os professores.

Como afirma a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância de se garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações da etapa.

Em qualquer aprendizado e na escola a criança aprende brincando. A cada momento é estimulada, há exploração. Suas experiências são vivenciadas espontaneamente de acordo com suas necessidades. As trocas e o envolvimento com outras crianças e professoras é rico um processo de construção em seu desenvolvimento e interação social.

A Ludicidade é relacionada a ressignificação. Deve ser espontânea, autônoma sendo incentivado a buscar um novo olhar. Incentiva a criança a ser protagonista e aos professores uma intencionalidade pedagógica no seu planejamento e a organização dos espaços.

Brincando a criança experimenta, aprende, ensina, inventa, cria e recria e descobre. Aos professores cabe a interação, observação sobre o processo de cada um de sua aprendizagem e do desenvolvimento nas experiências vivenciadas. O ambiente escolar contribui no processo pedagógico possibilitando o brincar explorando a criatividade, desafios e incentivo, aprendendo a criança a projetar ações e a função simbólica (o faz de conta).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) "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.” (SÃO PAULO, 2015, p.60)

A proposta do brincar deve oferecer diferentes possibilidades de escolhas para os bebês e crianças dentro do espaço social, a escola proporciona vivências com e para as crianças acompanhando cada percurso a partir da interação e observação.

O aprendizado vem a partir do momento que ela esteja envolvida, possa manipular e explorar, levantar hipóteses e chegar a diferentes sentidos em suas experiências de descobertas.

A brincadeira proporciona a imaginação faz com que a criança possa inventar e criar diferentes papéis e reviver situações criadas por ela mesma.

A curiosidade é fator importante dentro as brincadeiras. Com isso, bebês e crianças desenvolve seus movimentos, aprendendo sobre seus limites de seu corpo, interagindo com objetos, experimentando sensações.

O brincar espontâneo deve ser permitido. É um momento em que bebês e crianças fazem suas experimentações, criam oportunidades e brincadeiras se envolvendo sendo algo espontâneo, criativo e prazeroso.

A criança aprende brincando

Para as brincadeiras é fundamental a diversidade nas experiências proporcionadas.

Segundo o Currículo da Cidade Educação Infantil, “ ... é importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais.”

Com isso, a escola deve ser o facilitador das aprendizagens das crianças.

Se não é proporcionado e disponibilizado materiais e recursos, um bom planejamento e interações as experiências ficam sem significados.

Além disso, atividades ao ar livre, como brincadeiras no parque, as brincadeiras individuais e compartilhadas, as de movimento também são importantes.

As crianças em contato com diferentes situações e brincadeiras estão conhecendo outras culturas, deixando um pouco de si e levando muito dos outros.

Incentivar o lúdico na educação infantil, estimular fantasias, sonhos é tão necessário, assim dar possibilidades aos bebês e crianças de experimentar o mundo.

Segundo o autor (Silva,1993, p.116)

O brincar é a essência do pensamento lúdico e caracteriza as atividades executadas na infância. As brincadeiras são uma forma de expressão cultural e um modo de interagir com diferentes objetos de conhecimento, implicando o processo de aprendizagem. Tendo em vista esse conceito, percebemos que o ato de brincar acompanha o desenvolvimento da inteligência, do ser humano, das sociedades e da cultura.

No brincar a criança é protagonista, tem suas escolhas, faz tomadas de decisões, explora aprendendo. Suas ações são imitadas dentro de sua realidade expressando afetividade, desenvolvimento do corpo, movimentos e representatividade e a troca de interações com o outro aprende a diversidade quem é, e o contato com o outro.

A experiência com a Ludicidade que bebês e crianças vivenciam principalmente

dentro das escolas, passa por uma ação de conhecimento de si e do outro proporciona momentos de percepção, ressignificação, expressividade, criatividade, imaginação e a realidade.

Percebe essas duas palavras citadas acima como esse processo que possibilita as crianças formas de aprendizado, partilha e o enfrentar situações.

A escola pode contribuir muito em todo o momento em que a criança permanecer, sendo necessário a ampliação de estratégias, como recursos e espaços, práticas diferenciadas possibilitando o brincar e um olhar a criança.

A autonomia precisa fazer parte desse processo, bebês e crianças possam usufruir de experimentações, aprendizados que contribuirão em seu potencial e desenvolvimento, despertando sua criticidade.

Kramer (2009) enfatiza a importância do aperfeiçoamento contínuo e atualização pedagógica dos professores como meio de reelaboração e redefinição do currículo numa perspectiva crítica, bem como na prática cotidiana torna-se essencial o acesso aos conhecimentos que vêm sendo produzidos. É a possibilidade de renovar, produzir o conhecimento coletivamente, avançando na reflexão e na atuação pedagógica; e, como observado nas entrevistas, a maioria dos professores ainda não domina plenamente os conhecimentos acerca da ludicidade na Educação Infantil.

O papel do professor entra em cena, ele se reconstrói suas práticas e ações, tem sua intencionalidade pedagógica, são muitos os desafios, para que isso possa efetivamente se concretizar, há um trabalho conjunto e integrado com a equipe, em busca de condições e recursos para ofertar e dar acesso e qualidade a vivências desses bebês e crianças dentro das unidades infantis.

Precisa pensar nas estruturas e experiências dar estímulos as crianças na Educação Infantil. Precisa incluir em atividades com exploração da criança que contemple espaços com areia, água, areia, pedras e que também possa perceber elementos da natureza como sol, chuva, vento.

Aproveitar esses espaços externos transformando- os em espaços educativos.

Espaço, interação, aprendizagem, brinquedos e brincadeiras ligação e relação com a criança.

O brincar contribui para o desenvolvimento da criança é possível planejar e permitir as expressões autônoma da criança. O brincar é uma ferramenta de aprendizados, apropriação e levando a aprendizados.

Segundo os autores (Carneiro; Dodge, p.39)

...os jogos e brincadeiras surgem a partir da interação entre crianças e o seu meio, e até mesmo entre elas próprias. Eles são fundamentais para que a criança seja estimulada de modo a experimentar e descobrir o mundo; aprender a situar-se e a interagir no espaço e na cultura em que vive; construir o seu conhecimento ao transformar as informações e criar idéias; comunicar, exercer e expressar emoções; aprender a se socializar e conquistar, gradativamente, a sua autonomia.

Sugestões de brincadeiras e jogos para enriquecer as práticas lúdico pedagógicas.

Algumas atividades ampliando e vivenciando as experiências que podem ser realizadas junto as crianças, seja por observação por meio da Ludicidade.

*Travessia com jornal

A primeira era fazer um caminho de jornal, como se fossem pedras de um rio. A criança precisa “pular nas pedras” para conseguir atravessar.

*Circuito

Use os objetos ou brinquedos para fazer um circuito ou túnel de atividades para as crianças.

*Cama de gato

Com papel crepom ou barbante e fita crepe você transforma um corredor numa diversão utilizando movimentos e estratégias.

*Baladinha com músicas infantis

Vamos colocar a criançada para dançar e cantar!

* Pega-Pega Diferente

Dividir e identificar as crianças com lenços ou fitas de cores diferentes.

*Bilboquê

Construir junto com a criança e brincar

*Começou a chover...

Cada um terá sua casa dentro de um círculo, o que não está dentro do círculo grita Alguém diz: “começou a chover” cada um terá que encontrar uma casa para abrigar.

*Coelhinho sai da toca

Alguém diz: “Coelhinho, sai da Toca!”. E todos tem que mudar de toca.

*Jogo Boliche (feito com garrafas PET)

* Atividade Sensorial

Transferir objetos de um lugar para o outro Encontrar objetos possibilitando descobertas...

Atividade lúdica na qual a criança, além de se divertir, também está estimulando seus diferentes sentidos: paladar, olfato, tato, visão e audição.

Confecção com as crianças

*Cabanas

Tudo de improviso e com grandes descobertas.

Com essa brincadeira a criança tem a chance de criar, imaginar, inventar e experimentar diversas possibilidades.

Materiais: cadeiras, lençol, almofadas, livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso vivido pelas crianças da Educação Infantil na escola revela buscas de aprendizagens a criança e ao professor em suas práticas e proposta pedagógica. Assim, também é possibilitado as trocas de aprendizados entre bebês e crianças na escola e em casa com suas famílias.

O termo e as ações de Ludicidade vem ganhando força dentro da Educação Infantil.

Há uma extrema necessidade apresentar as práticas pedagógicas buscando acolher no educar e cuidar, tendo um novo olhar as necessidades das crianças, proporcionando a elas a aprendizagem e o desenvolvimento integral ressaltando o protagonismo e autonomia, sendo o brincar o principal eixo estabelecido.

Com um planejamento reflexivo inte-

gra um papel de relação direta com as crianças e famílias e todos os envolvidos.

Muitas programações e interações tem a escuta das crianças, planejada com elas, bem como a especificidade do papel dos professores, equipe de gestão, apoio, limpeza, administrativo e famílias organizando propostas, materiais, rotinas garantindo as experiências.

Na construção de autonomia, o brincar tem um destaque importante para bebês e crianças, tanto no vínculos com sua família, com o professor e até mesmo dentro das escolas infantis.

As escolas muito agregam conhecimentos, possibilitam o aprendizado social de bebês e crianças, e assim ampliam suas vivências proporcionando também experiências afetivas.

Os projetos são em diversas experiências e diferentes linguagens potencializando a capacidade inventiva, criativa e brincante dentro dos projetos desenvolvidos as crianças dentro de uma organização curricular.

A forma de receber, pensar práticas diferenciadas e atrativas a essas crianças contribuem e fazem com que as famílias se sintam acolhidos e inseridos no ambiente escolar. A criança leva e compartilha para com suas famílias o que aprendem dentro da escola e as famílias observam cada conquista e aprendizado.

Na escola ressalta a importância de organizar diferentes saberes e construção de práticas na Educação Infantil e assim refletir a ação educativa, estabelece ao grupo de professores apoio, interações e estudo, facilitando e permitindo que essas ações ocorram. É na escola que se constrói as mais variadas experiências sobre si e o mundo. É um território privilegiado de ações e interações, permitindo as crianças de serem crianças, ali produzem novos significados e sentidos em suas descobertas e ações.

O professor deve compreender, construir novas estratégias e planejamento a contribuir com suas práticas pedagógicas, buscar, estar aberto e se integrar ao novo, possibilitando a sua ação docente diferentes propostas desafios e descobertas. Cabe ao professor analisar como ocorre suas ações pedagógicas e como ela contribui no processo de aprendizagens para os bebês e crianças, assim despertando interesse.

Assim estar atento, a prática pedagógica deve estar pautada no respeito a autonomia e individualidades de cada bebê e criança.

Sendo assim, a criança possa continuar garantindo suas potencialidades, habilidades, aprendizagens potente e criativa dando continuidade no ingresso ao ensino fundamental.

Tudo é pensado, definido e elaborado coletivamente, integrado.

Conclui que, desde a inserção da entrada de bebês e crianças, compreende como um processo interligado com seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e de extrema importância a estabelecer vínculos afetivos e compreender esse processo em parceria escola e família. Assim, observar a conquista de grandes significados proporcionando e enriquecendo as brincadeiras.

O lúdico é uma estratégia de ensino aprendizagem. A criança se apropria da realidade e constrói significados.

Quando se envolve a ludicidade é fundamental e contribui para o desenvolvimento

de bebês e crianças e assim para sua formação cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. - Salvador : EDUFBA, 2009.

DODGE, Janine J.; CARNEIRO, Maria Angela Barbato. A Descoberta do Brincar. Projeto OMO. Editora Boa Companhia.

http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/ acesso em 25/03/2020 hora:16:11h

https://educacaoinfantil.aix.com.br/ludicidade/ acesso em 25/03/2020. Hora 13:46h

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br acesso em 25/03/2020. Hora 15:29

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COPED, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, Daniel Vieira da, 1956- Ludicidade e psicomotricidade / Daniel Vieira da Silva, Max Günther Haetinger. - 1.ed., rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2013.

TEIXEIRA, Karyn Liane. O universo lúdico no contexto pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULISTINHA. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do NEI Paulistinha, 2019.

UM OLHAR ATRAVÉS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELE ELIAS VON GAL

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a construção histórica do processo da inserção da música na escola, levando em consideração o papel da mesma na Educação Básica. Essa pesquisa permitiu identificar o potencial da música na escola como formadora de nossos alunos, além das atividades básicas e a construção de um ser pensante e crítico através da mesma. A metodologia adotada foi a bibliográfica, de cunho exploratório. Assim, as representações de música apresentaram um potencial formativo e para que a música realmente tenha um papel transformador na educação, é necessário que a formatação do professor ofereça subsídios necessários para distinguir a música dentro e fora da escola. Dessa forma, é preciso que a música alcance a questão humanizadora, através do ensino de música tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Escola; Humanizadora; Formação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação do potencial da música nas escolas, especialmente para os educadores que atuam no ou com o ensino de música na Educação Básica.

O principal motivo para realização desse artigo foi minha atuação como professora e que me fez perceber a necessidade da inserção da música de forma mais contínua nas aulas. Assim, na prática diária notei que o desenvolvimento do gosto musical dos alunos varia muito devido ao grupo que ele encontra-se inserido e a influência dos meios de comunicação.

Dessa forma, esse artigo coloca em discussão para futuras pesquisas a necessidade das funções da música na escola e como os educadores podem atuar frente essa lacuna. Por essa razão, o trabalho percorreu a linha histórica da música, sempre aliando o contexto histórico-social em que o indivíduo encontra-se inserido.

Em momento seguinte, a discussão sobre a LDB e a necessidade de melhorar a formação dos professores de música das escolas de Educação Básica.

2 OBJETIVOS

O presente artigo tem como objetivo verificar e pontuar a importância da música na formação dos alunos, sua relevância histórica e atual neste contexto e as contribuições a um ensinar humanizado.

3 METODOLOGIA

O presente estudo realizou ampla revisão bibliográfica em ramos da Música, Pedagogia e Formação. A seleção seguiu a seguinte ordem: leitura dos títulos, dos resumos e então leitura dos textos completos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.

4.1 A música na escola brasileira

A educação musical se faz presente no Brasil desde a vinda dos Jesuítas, segundo Medaglia (2008), em 1549, foram trazidos através dos primeiros colonizadores. A música nesse contexto era utilizada para catequizar os indígenas que, em pouco tempo, acabaram assimilando a tradição musical erudita europeia. A educação musical nesse contexto era parte importante na educação proposta pelos Jesuítas e as mesmas seguiam um modelo pedagógico proposto no documento escrito por Santo Inácio de Loyola (Fundador da Companhia de Jesus). Assim, a música era componente obrigatório do currículo em toda a formação básica e sua prática foi mencionada nos autos preservados da Companhia de Jesus.

Segundo Medaglia (2008) com a Reforma Pombalina acabou-se dando a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, e o ensino de música realizado nos colégios inacianos, passou a ser responsabilidade dos mestres de capela organizados em irmandades, já que eram poucos os padres-músicos. No período logo após a Reforma, a música começou a ser vista como algo específico, mais prático e que devia ser ensinado em conservatórios, escolas confessionais e em aulas particulares nas residências da elite e não mais, na escola.

Essas manifestações musicais no período colonial tinham a influência indígena,

negra e europeia. E o seu ensino tinha como foco principal a formação moral e profissional dos indígenas, e para os negros, além das preparações para as festividades solenes e religiosas.

Segundo Tanuri (2000), após a Proclamação da República, a sociedade brasileira passa por grandes transformações e a educação passa a ser instrumento visando regenerar e moralizar as massas, além da formação do novo cidadão. Nesse sentido, a educação estética foi considerada fundamental para a formação desse novo cidadão, e envolvia várias formas de expressão: literatura, trabalhos manuais, desenho, dança, música e teatro. Justamente nesse período que a música passou a fazer parte do currículo das Escolas Normais, através da prática do canto coral. Portanto, a educação musical realizada nas escolas tinha por objetivo educar para a civilidade, através do ensino de canções que continham alto teor ideológico, feito por imitação, como um prenúncio do canto orfeônico.

Os métodos musicais ativos que mais influenciaram o ensino de música no Brasil, no século XX, segundo estudos do autor (2000) foram desenvolvidos pelos seguintes músicos, comprometidos com a educação musical: Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zóltan Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Todos esses educadores tinham em comum a vontade da democratização do ensino de música, a qual poderia ser apreciada e aprendida por qualquer pessoa. Para eles, a prática deveria proceder ao conhecimento formal e teórico da música.

As propostas de educação musical ativas estavam presentes na educação musical brasileira, a partir da década de 1960, nas escolas especializadas de música, atingindo a educação pública apenas de forma indireta. Segundo Fucci- Amato (2012), embora as ideias de Dalcroze, Orff e Kodály e de alguns educadores musicais brasileiros, tivessem chegado à escola, mesmo que de forma assistemática e irregular, prevalecia o modelo de ensino tecnicista.

Fonterrada (2003) afirma que, entre os educadores musicais brasileiros que foram influenciados pelos métodos ativos destacam-se Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernst e Maria Aparecida Mahle. Em 1937, o professor Hans Joaquim Koellreutter chegou ao Brasil, trazendo as ideias e os procedimentos da música nova, que segundo Fonterrada (2003, p.199), refletiam a nova postura diante da arte contemporânea, e abriu um capo voltado à pesquisa e à experimentação.

Segundo Lima (2002) com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional LDB nº 4.024 de 1961, o canto orfeônico passa a ser considerado como prática educativa e não mais uma disciplina e a fazer parte do que o Conselho Federal de Educação chamou de atividades complementares de iniciação artística, juntamente com modelagem, escultura, desenho de expressão e pintura. No lugar do canto orfeônico, foi instituída a Educação Musical como uma disciplina, na qual poderiam atuar como professores de Educação Musical: professores de instrumento ou de canto formados em nível superior e professores de canto orfeônico formados em nível médio. Não existia exigência legal de diploma para ministrar Educação Musical, sendo apenas dada a preferência ao profissional de instrução mais sólida.

Em 1971, uma nova LDB extinguiu

a Educação Musical, segundo Lima (2002) dando lugar à disciplina de Educação Artística que passou a ser componente curricular obrigatório nas escolas de 1ºe 2º graus e o ensino de música foi praticamente banido das escolas públicas. Com as mudanças curriculares, foi necessário criar os cursos de Licenciatura em Educação Artística, oferecida nas seguintes modalidades: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

Esses cursos também podiam ser de curta duração de cunho profissionalizante, as chamadas Licenciaturas Curtas, que habilitavam o professor para dar aulas no 1° Grau de forma generalista, trazendo como consequência, uma formação muitas vezes superficial e tecnicista na abordagem dos conteúdos de cada área artística.

Sendo assim, as atividades escolares, limitava-se a técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica que considerasse a arte como uma linguagem socialmente e historicamente construída. Essas atividades serviam, muitas vezes, apenas como apoio para o reforço do conteúdo de outras disciplinas. As atividades envolvendo música restringiam-se ao ensino de rudimentos teóricos da música, canções com letras modificadas para celebrar datas comemorativas, ensinar noções de higiene ou exaltar a brasilidade.

Já na década de 70, nas escolas públicas, a música se fazia presente com a formação de fanfarras, geralmente dirigidas por militares, através de canções cívicas ou em festas nas datas comemorativas.

O retorno da música aos currículos escolares, após a implantação da LDB 9394/96, se dá a partir das orientações dos documentos curriculares de referência para a Educação Infantil – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), para o Ensino Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para o Ensino Médio – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A LDB 9394/96 também determina que a Educação Infantil passe a fazer parte do sistema regular de ensino, compondo com o Ensino Fundamental e Médio, os três níveis da Educação Básica.

O RCNEI (BRASIL, 1998) propõe que a música na educação infantil seja abordada no âmbito do Conhecimento de Mundo, significando que o ensino na educação infantil deveria envolver as relações que as crianças estabelecem com o objeto de conhecimento, mais especificamente, ligados às seguintes áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Portanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a música passa então a constituir uma área de conhecimento, componente da Arte, mas ainda não se constitui como uma disciplina específica.

Finalmente, em 18 de agosto de 2008, a partir do decreto da Lei Federal nº 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, o ensino de música torna-se obrigatório, e segundo esse decreto, os sistemas de ensino teriam 3 (três) anos letivos para se adaptarem à Lei:

O art.26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte §6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2° deste artigo. (BRASIL, 1996)

A obrigatoriedade do ensino de música traz à tona a problemática relacionada à formação do profissional que deve lidar com

esse conteúdo, já que os documentos oficiais não determinam como deve ser a formação desse professor. Na educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino fundamental, geralmente é o professor polivalente que precisa dar conta de todos os conteúdos curriculares e a formação desses professores é realizada nos cursos de pedagogia.

Pires (2003) pontua que, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é o professor de Arte que irá lidar com o conteúdo de Música. Nesse caso, a questão está centrada na formação geral e nas várias linguagens, além da formação específica em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu observar que a educação musical deveria ter como foco a apreciação musical, no sentido de desenvolver no aluno uma escuta atenta e crítica, e não somente, a formação específica de um músico.

A música também foi descrita como meio favorável para o desenvolvimento integral do aluno, todavia utilizada apenas em atividades extras, em locais fora da sala de aula, limitando o uso da música no dia a dia da escola. Essa superação precisa ser vencida, isso depende da aceitação do movimento como parte integrante da educação, ampliando o repertório das crianças e dos professores, com metodologias e estratégias de ensino de música.

Os cursos de pedagogia precisam de disciplinas que contemplem o movimento e a afetividade como componentes da música, não somente no âmbito da Educação infantil, mas também no ciclo da Educação Básica até o Ensino Médio. A apreciação musical é o caminho para atingir esse objetivo, tendo em vista a ampliação do repertório cultural e musical dos estudantes. Sendo assim, a escuta musical passaria de passiva, para ativa e reflexiva, o que por sua vez poderia refletir nas práticas musicais a serem realizadas na escola.

Sendo assim, o professor que utiliza da música pode criar no aluno uma consciência musical, fazendo com que o mesmo conheça outros gêneros, além do seu repertório próprio. Assim, fica evidente a necessidade de ampliação das possibilidades formativas permitindo a inserção da música na escola, constituindo um espaço de reflexão sobre a formação e a prática.

Vale salientar, que neste campo pesquisado ainda há muito no processo de construção, todavia essa prática precisa ser desenvolvida, ou seja, a música, e este artigo procurou contribuir para compreender esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2003.

FUCCI-AMATO, Rita. Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Sônia Regina Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. In: Revista da ABEM Porto Alegre, v.7, 21-29, set, 2002.

MEDAGLIA, Júlio. Música maestro: do

canto gregoriano ao sintetizador. São Paulo: Globo, 2008.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, set. 2003.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS

DANIELE NERY SANTOS DE LIMA

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre a importância da música na Educação Infantil. A música pode contribuir para o desenvolvimento da criança pequena, sendo assim, torna-se necessário investigar como o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil e qual o papel da música no desenvolvimento da criança pequena. Sabe-se que nem sempre as instituições de Educação Infantil oferecem condições para o desenvolvimento de atividades que promovam certas habilidades, como a musicalização. Este estudo tem como objetivos averiguar como o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil, além de investigar o papel da Música nesta importante etapa do desenvolvimento humano. É importante destacar que é papel do professor desenvolver ações pedagógicas capazes de alcançar a criança tanto nos aspectos físico quanto cognitivo, a música é uma ferramenta de grande valor pedagógico que deve estar presente no cotidiano da criança no nos centros de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Música; Criança; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

A música precisa fazer parte da rotina da criança no âmbito da creche ou da escola. Mas se faz necessário verificar como o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil e qual o papel da música nesta importante etapa do desenvolvimento humano. Pois, a Educação Infantil é a etapa inicial da educação básica, proporcionar acesso ao universo musical ainda na primeira infância contribui para a formação de sujeitos potencialmente competentes que podem desenvolver habilidades que contribuirão para seu crescimento em todas as etapas da vida.

Este trabalho tem como objetivos averiguar como o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil, além de investigar o papel da Música nesta importante etapa do desenvolvimento humano. Sabe-se que a música possui uma função de grande valor, pois esta contribui para a constante evolução da criança, promovendo ainda a interação entre os colegas. Proporcionar o acesso ao universo musical é um dos papéis que o professor pode exercer em sala de aula, colocando o aluno em contato com músicas e instrumentos musicais diversificados, buscando sempre métodos que permitam o constante desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

É importante perceber que a prática musical em sala de aula deve estar inserida a uma proposta pedagógica que dê sentido a sua aplicação, sendo desenvolvida com um objetivo. O professor precisa saber o que deseja atingir com as canções que trabalha com a turma. Para Loureiro, (2010), apren-

der a música deve ser um ato prazeroso, que venha de encontro com as experiências da criança, sem imposição ou buscando que a criança domine algum tipo de instrumento musical, o que pode atrasar sua sensibilidade e criatividade.

Educação Infantil: Um Breve Histórico

As instituições educacionais no Brasil que atendiam crianças entre zero a seis anos de idade surgiram para suprir a necessidade assistencial para a mãe trabalhadora, que procuravam um ambiente que pudesse receber seus filhos e alimentá-los enquanto estas trabalhavam. Este atendimento de cunho assistencialista era precário, conforme relata o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI, 1998):

Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL,1998a, p. 17).

Nos dias atuais a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Sobre Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, (2010), afirma que:

Educação Infantil - Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Muitos pesquisadores estudam o processo de produção do conhecimento e do desenvolvimento da criança pequena. Essas pesquisas permitem que a Educação Infantil seja melhor interpretada e vista sobre diferentes olhares, o que beneficia o bebê e a criança pequena no contexto de vida coletiva. Segundo Freitas e Pelizon, (2012):

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança bem pequena e o seu desenvolvimento, o que tem contribuído para a busca da qualidade na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que ainda há um longo caminho a percorrer até que de fato os cursos de formação incorporem e garantam um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê de agir de forma autônoma sobre o meio e que papel o adulto desempenha nesse processo. Romper com as representações e com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura não é uma tarefa fácil. (FREITAS; PELIZON, 2012, p. 02).

De acordo com o posicionamento das autoras citadas é importante compreendermos que a criança não pode ser um sujeito passivo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é preciso compreender, que embora pequenas essas crianças são capazes, são desafiadoras e competentes.

1 A música na Educação Infantil

Sabemos que a infância é uma etapa do desenvolvimento humano em que a imaginação é de grande maneira desenvolvida. A música nesta etapa do desenvolvimento possui lugar de destaque, mas, a escola e a sociedade ainda a enxergam como uma forma de diversão, ignorando o contexto de formação de indivíduos que esta oferece. Segundo Carvalho, (1997):

> Musicalizar refere-se ao sentido de educar pela música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura, pelo enriquecimento da inteligência e pela vibração da sensibilidade musical. (CARVALHO, 1997, p.45).

É ainda no útero materno que a criança tem seu primeiro contato com o universo sonoro. Conforme afirma Brito (2003), o som da respiração da mãe provoca sonoridade ao bebê em desenvolvimento, além do ato de conversar e de cantar para o bebê dentro da barriga:

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

Brito (2003), destaca ainda que o silêncio também contribui para o desenvolvimento da construção sonora, pois em alguns momentos os sons ocorrem de forma discreta, mas que se faz presente no nosso cotidiano.

> Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. [...] Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. (BRITO, 2003, p.17).

Disponibilizar propostas pedagógicas que envolvam a Arte, a música na rotina da criança pequena é de extrema importância. Pois a criança se desenvolve desde o nascimento e se faz necessária a prática de atividades que contribuam para o constante desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes, podemos observar que:

> Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 14).

Sobre o ensino de Música, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes justificam que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 1997, p. 53).

O disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte nos faz perceber que o professor pode e deve trabalhar a música na sala de aula, permitindo que a criança tenha acesso a música de forma contextualizada. A música é uma forma de se trabalhar a Arte com as crianças de forma prazerosa, cabe ao professor o desenvolvimento de atividades que incluam a música em sua proposta de ensino. Como afirma Jeandot, (1990):

É interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial. (JEANDOT, 1990, p.20).

Como observamos, a música faz parte do universo infantil e oferecer propostas pedagógicas que contemplem a música como forma de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê e da criança pequena, é tarefa que compete ao professor de educação infantil, contribuindo para que a sensibilidade musical seja despertada desde cedo, ainda no tempo de creche. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), há uma preocupação em trabalhar a música de forma contextualizada, contribuindo com a formação integral da criança:

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir á criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998b, p.5).

O planejamento das aulas na educação infantil é de grande importância, pois a música abrange diversas etapas do conhecimento, por está presente no cotidiano da criança, por fornecer de maneira lúdica momentos de interação, em que o som e os gestos que conduzem a música contribuem para o desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Sobre o planejamento de atividades, Abramowicz e Wajskop (1995) abordam que:

Planejar atividades e propor uma boa organização do tempo e do espaço possibilita que as crianças compreendam, sintam-se

seguras e interfiram nas situações sociais. Planejar atividades não quer dizer cumprir uma seqüência obrigatória de atos ou controlar todas as ações das crianças. É uma base necessária, “um chão” para que as ações se realizem. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP 1995, p.19).

Refletindo sobre o que ressalta as autoras supracitadas, percebemos que o professor ao planejar suas atividades deve ser cauteloso, pois esse planejamento irá direcioná-lo na realização das atividades propostas, mas que não há uma obrigatoriedade em controlar as ações que as crianças desenvolvem. É preciso permitir que a criança interaja livremente, o professor deve ser o mediador das atividades desenvolvidas pelas crianças.

1.1 A Prática docente para atuação com música na Educação Infantil

Uma das características das crianças pequenas é trazer novidade ao mundo. De acordo Hannah Arendt (2004, p. 17) “o nascimento de um bebê provoca uma invasão de imprevisibilidade e da irreversibilidade”, trazendo ao contexto em que será inserida a capacidade de desafiar, de interrogar e de proporcionar novas possibilidades de agir. Para Richter e Barbosa (2010): “Nesse sentido, elas trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo”. Para as autoras, os bebês e as crianças pequenas:

Solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

O posicionamento das autoras nos remete a premissa de que o educador da criança pequena deve perceber que sua função vai além do cuidar e do educar, requer sensibilidade e intenção, de forma a colocar o bebê e a criança como centro da ação pedagógica desenvolvida dentro da creche.

Para que a música venha ser inserida na Educação Infantil, é preciso que o professor considere que a música está presente no cotidiano da criança. Nogueira (2016) cita ainda que os brinquedos musicais devem fazer parte da rotina da criança desde muito cedo, por intermédio também das canções de ninar, das cantigas, das brincadeiras entre mãe e bebê é que acontecem os primeiros contatos musicais e lúdicos da criança pequena.

O papel do professor ao trabalhar música na Educação Infantil deve ser o de criar condições de provocar no bebê e na criança pequena, a curiosidade em explorar os recursos por ele oferecidos. Como destaca Jeandot (1993):

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993. p. 133).

A autora observa que função do do-

cente é perceber as formas como a música privilegia o desenvolvimento da criança, pois esta atinge a sensibilidade tanto sensorial, quanto afetiva da criança. Paschoal e Zamberlan (2005, p. 30) abordam a questão da organização, onde o professor deve desenvolver um espaço que possibilite a participação de todas as crianças, reunindo variadas fontes sonoras como instrumentos musicais e objetos diversificados, inclusive os materiais recicláveis. O processo de musicalização na Educação Infantil deve ocorrer de forma contínua e integrada, como aborda Oliveira (2009):

Dessa forma, os conteúdos relacionados à musicalização deverão ser desenvolvidos nas instituições de educação infantil como conceitos em construção organizados em um processo contínuo e integrado de modo que as crianças desenvolvam, dentre outras, as capacidades de identificar e explorar os elementos da música a fim de que se expressem, interajam e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2009, p. 07).

Para que o professor desenvolva meios que melhore sua prática docente, Nóvoa, (1997, p. 107) destaca que este deve valorizar paradigmas que o leve a refletir constantemente sobre sua prática buscando formas que contribuam para seu desenvolvimento profissional. Atuar com a criança pequena requer sensibilidade e criatividade. Proporcionar atividades com música e ritmos sonoros permite que a criança se desenvolva em meio a um ambiente desafiador e que desperta a curiosidade, característica da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo encontrar respostas para a questão norteadora da pesquisa que é investigar como o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil e qual o papel da Música nesta importante etapa do desenvolvimento humano. Foi possível perceber que o professor pode trabalhar a música na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, permitindo que a criança se desenvolva de forma plena, que seja sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que torna o professor o mediador desta aprendizagem, direcionando o caminho para novas descobertas. Nota-se que a música desempenha um importante papel no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, possibilitando momentos de interação e de aprendizagem de forma lúdica, pois durante as canções e os batuques dos instrumentos musicais a criança aprende e se desenvolve, descobrindo novas formas de fazer som e de cantar.

Percebeu-se durante o desenvolvimento da pesquisa e de acordo com o posicionamento da professora e dos teóricos que nos acompanharam neste estudo, que o professor de primeira infância deve buscar uma constante atualização, não limitando a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois sabemos que embora pequeninos os bebês e as crianças pequenas, são sujeitos de aprendizagem, competentes e capazes.

É preciso quebrar alguns antigos paradigmas que limitavam a capacidade de aprendizagem das crianças pequenas, pois sabemos que esta fase do desenvolvimento é a base que formará o cidadão de amanhã. Portanto, cabe ao professor, a elaboração de propostas pedagógicas capazes de atingir

essa criança em processo de evolução constante.

A música desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança pequena, pois os sons estão presentes desde o seu desenvolvimento no útero materno, o som da respiração da mãe provoca sonoridade ao bebê em desenvolvimento, além do ato de conversar e de cantar para o bebê dentro da barriga, portanto, a música faz parte do universo infantil ainda antes do nascimento.

As propostas pedagógicas que contemplem a música para o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê e da criança pequena, contribuem para que a sensibilidade musical seja despertada desde cedo, ainda no tempo de creche. São vários os estímulos proporcionados pela música, podemos citar: a audição, o senso ritmo, o desenvolvimento e a sensibilidade. Estes estímulos devem ser explorados desde cedo, para que sejam melhor desenvolvidos.

Sendo assim, o professor deve sempre buscar o conhecimento, procurando novas ferramentas que possam ser utilizadas em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança pequena. Pois, é papel do professor desenvolver ações pedagógicas capazes de alcançar a criança tanto nos aspectos físico quanto cognitivo.

Embora ainda pequena, a criança é um sujeito potente, desafiador e competente, capaz de aprender e interagir com os professores e com as demais crianças. Sendo assim, é necessário que estejam inseridas a um ambiente facilitador de aprendizagem, provocando na criança a curiosidade e a criatividade, características presentes nesta importante etapa do desenvolvimento humano, a infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos.São Paulo: Moderna, 1995.

ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004. p. 17.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília : MEC, SEB, 2010.36 p.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003. p.35.

CARVALHO, Mônica Fontanari de. Pré-escola da música: musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena. As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil. São Paulo, 2012.

JEANDOT, NICOLE. Explorando o Universo da Música. São Paulo, Scipione,

1990.

. Explorando o universo da música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática. Orientação da Profª Drª Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: (Org.). Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, R. L. G. A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O

PAPEL DO PROFESSOR. IX congresso de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29/10/2009 – PUCPR.

PASCHOAL, J. D.; ZAMBERLAN, M. A. T. O lúdico e a criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org.). Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 31-46.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Acesso em 01/06/2016. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-

2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1605/900.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UMA NECESSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA SOCIABILIDADE

DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo parte de uma pesquisa bibliográfica, na qual a sua abordagem objetiva-se ressaltar a importância das brincadeiras na educação infantil, mostrando a necessidade da construção da sociabilidade. Este artigo foi elaborado com o intuito de sensibilizar educadores e demonstrar a importância da brincadeira na construção do projeto político pedagógico escolar na educação infantil.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, imitação, memória e imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente, suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, para a interiorização de determinados modelos de adultos no âmbito de grupos sociais diversos. Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que possuíram anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém, ou algum conhecimento, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, seja eles, do relato de um adulto, de cenas assistidas da televisão, no cinema ou narrados em livros e etc.

Uma prática aonde a brincadeira infantil não é somente um aspecto natural da criança, mas poderá ser também uma excelente ferramenta para promover a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Educação Infantil; Sociabilidade.

INTRODUÇÃO

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação infantil: a oportunidade de dar às crianças uma ‘’ nova’’ infância. Uma infância que deve ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, através da brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é favorecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

A partir das brincadeiras ela leva para seu mundo das fantasias onde constrói seus conhecimentos sem limitações.

A brincadeira contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona a liberdade criadora, um encontro com seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não tem feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil. Assim, surgem alguns questionamentos motivadores para a realização dessa pesquisa:

A presente pesquisa, que tem por objetivo principal demonstrar como as brincadeiras são atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança em idade pré-escolar, visa levantar informações sobre o modo como é vista a brincadeira no espaço da Educação Infantil. Assim como verificar se o ato de brincar, como meio de desenvolvimento de aprendizagem, é parte integrante do currículo escolar e do planejamento das aulas por parte dos professores.

Baseando-se na teoria Vygotskiana, percebe-se a importância da brincadeira como fonte de promoção do desenvolvimento infantil.

Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto culturais adquiridos por meio da interação e comunicação. Ou seja, a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõe o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

DESENVOLVIMENTO E JOGO INFANTIL / CONCEITOS

Uma das principais teorias formulada por Vigotsky, é que funções psicológicas são de origem sociocultural, ou seja, emergem de processos psicológicos elementares de origem biológica.

Isso ocorre através da interação da criança com membros mais experientes da cultura.

Essa interação propicia a internalização dos mediadores e da própria relação social.

Partindo de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela sua maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, isso irá depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta.

Essa atividade humana, não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa, que a criança faz da cultura de seu grupo.

Através dessa experiência da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação de muitas gerações e a formação de pensamentos e opiniões.

Segundo Vygotsky, nesse processo de desenvolvimento, a criança começa usando algumas formas de comportamento que outras usaram em relação a ela.

Desde os primeiros dias de vida da criança, ocorre um significado próprio no sistema de comportamento social, refratadas através do seu ambiente humano, isso vai envolver comunicação, ou seja, estará nesse momento bem presente a fala.

A solução do problema não é inicialmente diferenciada pelo bebê, no que se refere aos papéis desempenhados por ele e por quem o ajuda. A criança passa a desenvolver uma maturidade para auto se regular.

Os movimentos repetitivos, e tentativos do bebê, de estender os dedos para pegar ou alcançar um determinado objeto colocado distante dele, são interpretados pelo adulto como um pedido de ajuda para completar a tarefa. Esse movimento mal sucedido de pegar é interpretado como uma maneira de pedir para pegar, e lentamente passa a ser compreendido pela criança como um gesto de apontar, é que envolve a relação com o outro.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social relacionado a um processo através do qual as crianças penetram na vida social daqueles que o cercam. Essa forma se dá do momento em que as demonstrações e pistas usadas por um parceiro mais experiente, ou seja, pela internalizarão das prescrições adultas, que se apresentam na internalização.

A interação da criança com as pessoas de seu ambiente é de grande importância visando sua maturação, no aspecto da fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário.

É importante perceber que a construção do real vem do social, da interação com os outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele, no pensamento silencioso a criança mentaliza o que originalmente era uma operação baseada em sinal.

A internalização da fala ocorre aproximadamente, dos três aos sete anos de idade. O diálogo interno libera a criança a raciocinar, a partir de uma determinada situação social imediata, e dessa forma permite-lhe controlar seu próprio pensamento.

Vygotsky cria um conceito para deixar

explicito o valor que a experiência social trás no campo cognitivo. Segundo ele, há uma zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado através da solução de seus problemas sem a ajuda do outro, ou seja, do mais experiente.

O tutor serve de uma forma indireta para a formação de consciência, até que a criança seja capaz de dominar sua própria ação, usando sua própria consciência e controle.

Ocorre a discretização da experiência, permitindo que a criança reflita sobre seu próprio comportamento, saindo da indiferenciação inicial.

CARACTERÍSTICAS DO JOGO INFANTIL

Vygotsky, leva em consideração que a criança muito pequena, está limitada em suas ações.

Na brincadeira, os objetos perdem a força determinadora sobre o comportamento infantil, a criança começa a perceber que pode agir independentemente daquilo que vê, pois a ação numa situação imaginária ensina a criança a administrar seu comportamento, não somente pela percepção, mas também pelo que representa o valor dessa situação.

A brincadeira permite a criança um estágio de transição em relação á representação, desde que um objeto pode ser o pivô da separação de um objeto real.

Não é apenas o objeto, mas a atividade da criança com ele, ou seja, seus movimentos e gestos, que lhe atribui sua função de substituto adequado. Dessa maneira a criança poderá atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos.

A chave para toda e qualquer função simbólica do brincar é, portanto a utilização pela criança de alguns objetos, como brinquedos, e a possibilidade de executar com eles um gesto de representação. Dessa forma, os jogos, desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita.

Vygotsky conclui que a similaridade perceptiva dos objetos tem um papel extremamente considerável para a criança compreender a simbologia utilizada na brincadeira-experimento, mas os objetos admitem o gesto apropriado para reproduzir o elemento original da situação.

Aos poucos o objeto utilizado na brincadeira adquire função de signo, e torna-se independente dos gestos da criança. Vygotsky também considera que a brincadeira do faz-de-conta tem uma grande relevância para a aprendizagem da linguagem e da escrita.

A criação de uma situação imaginária possibilita que a criança opere com um significado alienado numa situação real, e que renuncie seus impulsos imediatos.

É essencial na brincadeira existir uma determinada regra, a criança passa a ter prazer em cumpri-la, sendo dessa forma, no futuro constituirá o nível básico de ação real e moralidade do indivíduo.

O desenvolvimento imaginatório da criança associa-se, diretamente á aquisição da fala, que rege a formação de representação sobre objetos, e permite a criança imaginar um objeto que ela nunca viu ou ouviu antes.

A criança parte de uma situação ima-

ginária, que é uma reprodução de uma determinada situação real, sendo, a brincadeira muito mais a lembrança de algo que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova.

Partindo do momento em que há o desenvolvimento da brincadeira, podemos perceber que existe um movimento em direção a realização consciente do seu propósito. Dessa forma vão surgindo as regras, que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar.

A brincadeira de certa forma proporciona uma ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, formando uma nova atitude em relação ao real.

Estas verdades estimulam pesquisas sobre novas condições para o desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas, em especial sobre a interação adulto-criança e criança-criança, mostrando que existe um campo fértil para novas propostas pedagógicas para a faixa de zero a seis anos de idade.

DEFINIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

É muito importante à relação entre o jogo, criança e a educação. Portanto tem uma atenção desta autora referente este tema muito grande.

No ponto de vista histórico foi feito uma análise de um jogo referente a uma criança presente no cotidiano de uma determinada época. A criança se ocupa em um conjunto de relações com o mundo todo, a partir daí é que é formado a imagem da criança e do brincar.

Toda criança tem um cotidiano marcado, com suas famílias e que vai passando de geração em geração. E a partir do cotidiano de cada um é que se forma suas capacidades, suas habilidades, seus sentimentos e suas ideias. Que reflete na vida da criança no seu modo de ser, agir e brincar.

Cada ano que passa vem crescendo e disputando um certo interesse nos pesquisadores para analisar a criança e o jogo. O brincar é um elemento indispensável para educar a criança, o jogo é apontado como uma ação livre e espontânea da criança pela ação orientada por adultos. O jogo livre é apontado pela psicologia funcionalista que é o movimento da escola nova, que divulga o jogo como um fator importante para a educação infantil de um modo geral.

Nesta época em que vivemos a ideia é a do jogo educativo, como recursos de ensino para conteúdos escolares.

Os jogos de exercícios, que à primeira vista parecem ser apenas a repetição mecânica de gestos automáticos, caracterizam para os bebês os efeitos esperados, isto é, a criança age para ver o que sua ação vai produzir , sem que por isso, se trate de uma ação exploratória . O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum : a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapõe e superpõe “ para ver no que vai dar “ . Portanto desde o início introduz na atividade lúdica da criança uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita . ALMEIDA (1994, p. 43).

A ideia é trabalhar o jogo, a criança na pré-escola e a educação o fator principal é que o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil. A infância sem-

pre carrega junto às brincadeiras que se renovam de geração em geração. Brincadeira é uma linguagem infantil, toda brincadeira é uma imitação transformada, por emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

O ato de brincar, os sinais, os objetivos e os gestos, significam outra coisa do que parece ser. A criança ao brincar recriam e repensam ao acontecimento que dão origem, sabendo que estão brincando. O principal papel da criança, entre crianças, é o papel que assumem enquanto brincam sempre na brincadeira a criança gosta de alguma cena que ela já presenciou no passado colocando em ação. No ato de brincar é que a criança estabelece suas características do papel que assume, mostrando sua identidade.

Na brincadeira é importante que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir em um determinado tema, o desenvolvimento depende da vontade de quem brinca.

É importante no ato de brincar, oferecer um material adequado, em um espaço estruturado para brincar que permite a criatividade e a organização infantil. O professor tem que organizar situações de brincadeiras que ocorrem da maneira diversificada para propiciar as crianças que tenha tema e objetivo, companheiros com quem brincar jogos de regras e construção, e assim elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Para resolver esta tensão, a criança (...) envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos de brinquedo (1989, p.106).

Hoje como processo de industrialização e urbanização caiu muito o espaço das brincadeiras infantis com o crescimento da ciência da educação e o desenvolvimento da criança. Com tudo isso este estudo poderá contribuir para uma reflexão para os que se interessam pela criança.

É importante sempre lembrar que brincar faz parte do desenvolvimento da criança e que as brincadeiras oferecem diversão e entretenimento, além de ajudar no aprendizado. Os jogos e brinquedos estimulam a inteligência e ao mesmo tempo exercitam a concentração e atenção. Através dessa atividade agradável a criança enfrenta suas tensões diárias, relaxa, ficando mais calma. A linguagem verbal torna-se fluente e ela aprende seus limites, respeitando-os.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, é crescente o reconhecimento de que a brincadeira constitui-se em um elemento chave para o próprio desenvolvimento humano. O brincar tem sido estudado e discutido continuamente por diferentes autores.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A escola, enquanto instituição que tem uma função social a desempenhar na organização da sociedade, participando do processo de constituição dos homens, situa-

se como um ambiente de relações sociais, representando um espaço possível e privilegiado onde a brincadeira seja concretizada.

No entanto, este espaço possível tem sido garantido por nossas instituições escolares? A brincadeira, enquanto fator que contribui para a formação do sujeito, tem sido estudada e pesquisada como tal pelos profissionais da área?

Na infância parece não deixar dúvidas, a criança brinca para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos entre as pessoas.

Para a criança o brincar é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente. As brincadeiras possuem sentido próprio, brincar deve ser preenchido pelo prazer de forma espontânea e criativa. A forma como se organizam, inventam, criam papéis, um novo mundo repleto de sentimentos e expressividades.

Wajskop (2001), preocupada em pesquisar as condições concretas na escola que favorecem o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças, relata que a escola prioriza a preparação da criança para o ensino fundamental, utilizando-se das brincadeiras apenas como recurso didático de sedução. A autora propõe períodos longos entre as atividades dirigidas, para que a criança tenha espaço para brincar livremente, sugere também a organização do ambiente, incorporação da brincadeira no currículo, integração do professor nas brincadeiras, às vezes como observador outras como participante ativo.

É preciso haver um projeto pedagógico que considere a introdução da brincadeira até a sua realização, análise e avaliação.

As brincadeiras podem ser praticadas de maneiras construtivas e não como uma série de preenchimentos de lacunas em lições, ou como atividades sem sentido. As brincadeiras podem resolver problemas, ajudar a remover as barreiras entre indivíduos, criam interesses e despertam entusiasmo. Postos em prática com uma finalidade e com eficiência, podem tornar-se a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades.

Durante muito tempo, a definição de sua identidade profissional baseou-se na oposição entre brincar e estudar, a escolinha e a creche são lugares para brincar, a escola para estudar.

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada; meio de superação de infância, assim como modo de constituição da infância; maneira de apropriação do mundo.

O Educador também deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Para fazer tudo isso o educador não pode aproveitar a hora do brinquedo para realizar outras atividades. Deve estar inteiro e atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos.

A escola deve ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e é através da atividade lúdica que se produz aprendizado espontâneo. Nesse sentido, é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciên-

cia da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Assim como é importante o cuidado com a alimentação, higiene e necessidade básicas da criança são igualmente expressivo o afeto dedicado a ela, também como os estímulos através de uma recepção calorosa aos seus anseios e necessidades que só serão supridas através das brincadeiras propiciadas dentro de um programa.

É importante que cada educador infantil procure fazer a sua parte no sentido de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos, valorizando o que a criança mais sabe e gosta de fazer: o ato de brincar.

Crianças gostam de brincar em sua casa, sozinhas, com os amigos, e eventualmente com um adulto significativo para elas, desde que não interfira muito. Brincar é sua forma de ser e estar no mundo. É nas brincadeiras que ela encontra sentido para a sua vida, é nelas que as coisas se tornam, são construídas de muitos modos e repetidas tantas vezes quantas a criança quiser.

As brincadeiras humanizam as crianças e possibilitam, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural.

A criança pode, através das brincadeiras, imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente, e assim, vai construindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu durante os primeiros anos de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo estendendo ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo, pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos e criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo, costumes, regras e limites.

Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume característica de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade . Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das formulas de seleção . Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas , que provêm de práticas abandonadas por adultos , de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos (2001,p.38).

As brincadeiras devem ser incorporadas aos conteúdos diários possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. A educação infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada e organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer de brincar devido a tal presença.

Quando o professor tem a preocupação de colocar a brincadeira como parte integrante no planejamento diário, está dando a oportunidade de a criança aprender comprazer, preparando-se para um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, aguçando sua curiosidade natural e sua vontade de experimentar. As brincadeiras devem ser assunto entre professores e crianças, tanto nas rodas de conversa, e situações comunicativas informais.

As atividades lúdicas devem ser estendidas aos diversos espaços da instituição, interno e na parte externa, inclusive na brinquedoteca, devem torná-las mais criativas, envolvendo materiais disponíveis, os tempos

e espaços para brincar e as interações infantis.

A brinquedoteca é um espaço para estimular a exploração lúdica, onde a criança brinca livremente, descobre coisas novas, supera desafios, toma decisões, desenvolve e exercita suas capacidades motoras, emocionais, cognitivas e interativas. Dispostos em cantos temáticos, os brinquedos estimulam a livre expressão da criança, permitindo a concretização do imaginário, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e a estruturação da personalidade. A ampliação do repertório de brincadeiras e as possibilidades de brincar vão além do faz de conta, como jogos de regras, brincadeiras cantadas entre outros.

Os materiais devem ser diversificados com brinquedos convencionais, industrializados e artesanais, e materiais não estruturados como o papelão, tecidos, pneus e outros, favorecendo as invenções infantis. Incluir fantasias e adereços que possibilitem as crianças viverem diferentes papéis. E contar com a presença de objetos da própria cultura.

O ato de brincar corresponde a um impulso natural da criança, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. Dessa forma, a escola pode e deve ser um lugar de brincadeiras, de atividades que fazem sentido para a criança, que fazem parte do seu modo de ser e entender o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o brincar como finalidade pedagógica, nos leva a uma reflexão acerca do relevante papel que o educador infantil tem a desempenhar nesse aspecto, proporcionando possibilidades e oportunidades para que a criança brinque e, ao mesmo tempo, aprenda, dentro de um contexto planejado e equilibrado entre a ação do educador e a espontaneidade do educando com o máximo de aproveitamento em prol do desenvolvimento integral da criança.

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como um ser histórico e social.

Se a brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil, ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, então esta brincadeira se transforma em fator utilizado pela criança para sua organização e trabalho. Concluo que segundo pesquisas realizadas, a constatação da existência da brincadeira na criança era interpretada a partir da natureza infantil, biologicamente determinada para a qual a mesma cumpre requisitos do desenvolvimento básico e predeterminado. Assim, no que diz respeito ao tema abordado, fica claro que o brincar é parte integrante do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, onde ela tem a oportunidade de através do imaginário, expressar suas angustias, sentimentos e emoções. Através da brincadeira, a criança irá construir uma base de compreensão de sistemas simbólicos, habilidades de criar, satisfações, dificuldades e acima de tudo, desafios.

Para que isso se torne possível, é importante que todas as pessoas envolvidas com o desenvolvimento das crianças, tenham consciência do que o brincar pode significar na vida.

Concluo que o professor é uma das partes fundamentais para o desenvolvimento

da criança, pois é através do plano de aula que ele deve inserir as brincadeiras na educação infantil, porque a criança aprende brincando e desenvolve toda a sua parte cognitiva, social e afetiva dentro da brincadeira.

Por estes motivos, acredito que é importante, que as pessoas envolvidas no desenvolvimento da criança, tenham noção do quanto à brincadeira é necessária na vida do aluno, para o seu desenvolvimento integral, porque através do imaginário a criança expressa suas angustias, sentimentos e emoções.

Cabe a escola também oportunizar situações destinadas à brincadeira, onde a criança possa conhecer e explorar atividades com o próprio corpo com a imaginação e criatividade, interando-se consigo mesmo e com os outros, favorecendo assim, o seu crescimento e a construção de sua aprendizagem, satisfazendo suas curiosidades e anseios diante das situações vividas no dia a dia.

Segundo a teoria do Vygotsky, alicerce do nosso trabalho, podemos concluir que existe a extrema necessidade de colocarmos a brincadeira como ponto de partida para todas as outras áreas do conhecimento, com ela desenvolve o tônus muscular, noção de espaço, lateralidade, noção de tempo, interatividade, facilidade de expressão e comunicação especialmente, pois o brincar é o que a criança sabe fazer e com prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 7º ed. São Paulo: Loyola, 1994.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOSTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE SÃO PAULO

DANYLO AURÉLIO SANTOS

RESUMO

Este artigo analisa o funcionamento do conselho municipal de educação da cidade de São Paulo. O texto parte do histórico de origens dos conselhos municipais de educação no Brasil, tendo como ponto de partida o contexto de abertura política no país, entre as décadas de 1970 e 1980. Posteriormente, o foco direcionou-se predominantemente para buscar a compreensão do quanto a dinâmica de funcionamento do Conselho Municipal de Educação de São Paulo impacta na participação popular. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura amparada em pesquisa bibliográfica. O estudo possibilitou obter indícios que apontam para uma participação popular bastante cerceada, em relação a conselhos de outras cidades, o que indica que o controle social proposto por este colegiado carece de ampliação.

PALAVRAS-CHAVE: Controle Social; Participação Popular; Gestão Democrática;

Educação.

1 INTRODUÇÃO

A participação popular no Brasil, tem na Constituição Federal de 1988 um importante marco quanto à garantia legal de espaços para a legítima atuação da população na formulação e implementação de políticas públicas.

Ampliando esta questão, a mesma carta magna de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional indicam que, o ensino público, em todas as esferas, precisa ter mecanismos de gestão democrática. Neste contexto, no âmbito municipal, os conselhos municipais de educação são importantes instâncias participativas, que objetivam garantir controle social.

Porém, embora o conselho municipal de educação tenha sua importância explicitada na lei, há a necessidade de um olhar mais amplo quanto a sua organização e funcionamento. Diante das dificuldades em se garantir processos democráticos na gestão do ensino público evidencia-se que os Conselhos Municipais de Educação (CME's) são importantes órgãos colegiados que unem poder público e população para tomarem decisões e formularem políticas públicas que visem à melhoria do ensino.

Neste sentido, o conselho municipal de educação de São Paulo tornou-se alvo de estudo. Buscou-se levantar dados e informações que pudessem fornecer subsídios para responder a seguinte pergunta: Como a estrutura e organização do Conselho Municipal de Educação de São Paulo contribui para a democratização e o controle social do ensino público na maior cidade do pais?

Para responder a essa pergunta, este trabalho se propôs a avaliar o histórico de criação dos CME's no Brasil, considerando o contexto de abertura política na década de 1980, para assim compreender e analisar o CME de São Paulo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico e análise documental para levantamento de dados sobre o funcionamento dos CME's e, mais especificamente, sobre o caso do CME de São Paulo.

Para a revisão de literatura, foram extraídos artigos científicos que tratavam sobre a temática das bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Para critério de inclusão, foram considerados os artigos publicados em periódicos nacionais, nos anos de 2000 a 2019. Após a leitura do título, resumo e introdução dos artigos, foram selecionados os estudos de LIMA (2011), CALDERON e MARIN (2012) e TEIXEIRA (2011). Tais estudos serviram como base para compreensão e contextualização referente ao surgimento dos CME's no Brasil. A questão da participação popular nesses colegiados será ilustrada com base nos trabalhos de GURGEL e JUSTEN (2013) e SOUZA e VASCONCELOS (2006).

Também foram utilizados os sites de CME's das cidades de Belo Horizonte, Recife e São Paulo, os quais serviram como subsídios para a pesquisa, principalmente para realizar comparativos e amparar o levantamento de dados históricos, leis e decretos que pautaram a escrita do capítulo dedicado à análise do conselho da cidade de São Paulo.

Para análise dos resultados, as informações coletadas foram agrupadas em categorias de análise e serão apresentadas na sequência. Tal divisão permitiu um melhor entendimento sobre o tema.

3 RESULTADOS

3.1 CONSELHO MUNICIPAL, CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

Conselhos municipais de educação são colegiados que tem como finalidade principal colaborar para a elaboração de políticas públicas visando a melhoria do ensino. Investigar como funcionam os conselhos municipais de Educação é fundamental para compreender como, e se, estes colegiados contribuem para a consolidação da gestão democrática e participativa na educação pública, especialmente no âmbito do município de São Paulo.

De acordo com LIMA (2011) os Conselhos Municipais de Educação, através de seus conselheiros, que representam os diversos segmentos da sociedade, exercem controle social e contribuem com o processo de efetivação da democracia, que implica necessariamente em ampliação de direitos sociais.

Uma sociedade mais justa é aquela onde de fato os direitos sociais são garantidos a todas as pessoas. Neste sentido, os conselhos municipais de educação vão atuar para a que o direito a educação seja garantido de modo amplo e irrestrito.

A participação de diversos segmentos da sociedade, em tese, proporciona que estes colegiados sejam democráticos, o que viabiliza um controle social mais amplo sobre as políticas educacionais.

Sobre as origens dos Conselhos Municipais de Educação, cabe destacar aqui a pesquisa de CALDERON E MARIN (2012) quando estes resgatam o movimento histórico de abertura política no país ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980, cujos anseios da população eram pela criação de meios de participação popular nas tomadas de decisões no âmbito do poder executivo.

A sociedade civil organizada, passa a reivindicar com maior veemência o direito de ter voz e participar da vida política do país de modo mais ativo. Há a reivindicação de maior proximidade entre população e poder público no que se refere a processos de tomada de decisão. Neste contexto que os Conselhos Municipais de Educação vão começando a tomar corpo dentro dos sistemas de ensino.

Observa-se que os princípios de democracia e participação se encontram tanto em LIMA (2011) quanto em CALDERON E MARIN (2012). Ambos apontam que os Conselhos Municipais de Educação vão contribuir fundamentalmente na construção de processos mais democráticos e participativos da gestão pública.

Os Conselhos municipais de Educação, após a década de 1980, foram criados e regulamentados com base em características pautadas principalmente em conceitos como consulta, deliberação, autonomia e fiscalização.

É um órgão de consulta, ou consultivo no que se refere a emitir pareceres sobre determinada proposta ou política pública a ser implementada pelo executivo. É um órgão deliberativo, pois após amplo de-

bate junto com o poder público e sociedade civil, vai auxiliar na tomada de decisões e no planejamento da educação do município.

Autonomia e fiscalização são conceitos que se complementam no sentido de que os Conselhos Municipais de Educação exercem função fiscalizatória quanto ao funcionamento da rede de ensino e quanto a implementação de propostas por parte da gestão municipal. E para exercer sua função fiscalizatória, os conselhos precisam gozar de autonomia.

Referente ao caráter consultivo dos conselhos municipais de Educação quanto ao planejamento e elaboração de propostas educacionais, cabe mencionar TEIXEIRA (2004, p. 706) quando esta constata que:

no elenco de competências atribuídas aos conselhos, destaca-se o fato de que, em todos eles, há referências específicas ao papel desse órgão no processo de planejamento da educação no município. Varia, entretanto, de um município para outro, a forma como se espera que venha a ser por eles efetivado esse papel. Também é de se notar as várias competências atribuídas aos conselhos quanto ao acompanhamento e controle da aplicação dos recursos financeiros no desenvolvimento e manutenção do ensino municipal e quanto ao controle das ações do poder público na área.

Complementando, LIMA (2011, p.11) afirma que

A concepção e implementação do Conselho Municipal de Educação é parte do processo democrático que proporciona o avanço dos direitos e garantias sociais. O controle social realizado pelo Conselho é exercido por diversos segmentos da sociedade por seus representantes, os Conselheiros Municipais. O Controle Social por intermédio do CME é amparado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e por lei municipal que cria o CME, e que se mostra como de fundamental importância no dimensionamento das dificuldades e possibilidades de efetivação de políticas públicas na educação voltada para a cidadania. Afinal, esse Órgão é um fórum de controle social, espaço político de participação direta dos cidadãos.

Neste sentido, percebe-se que os Conselhos Municipais de Educação têm grande importância para que a competência de tomar decisões não fique centralizada apenas na figura do poder executivo. Cabe destacar também a relevância deste colegiado quanto à sua função fiscalizadora e de controle social.

Sendo os Conselhos municipais de educação garantidos e respaldados por força de lei como instrumentos de gestão democrática e do exercício da democracia de forma mais direta, a questão que se coloca neste momento é quanto a real participação da sociedade nestes colegiados.

Para TEIXEIRA (2011, p. 701):

A questão da participação política da sociedade civil, no âmbito da educação local, emerge como ponto fulcral nessa discussão e requer que se dedique a ela especial atenção, quando se discutem as competências e a composição dos conselhos de educação, no âmbito dos municípios.

O desafio que se coloca é garantir que os conselhos sejam espaços de participação popular. É preciso considerar que historicamente os conselhos de educação cumpriram relevante função no sentido técnico, entretanto, ainda carecem de ampliação

da participação. Neste sentido os conselhos assemelham-se mais a órgãos a serviço do governo do que órgãos autônomos e fiscalizadores.

Os Conselhos municipais de educação surgem como parte do processo de redemocratização do país a partir do final da década de 1970. São espaços de participação direta da sociedade no estabelecimento de diretrizes e políticas públicas educacionais. Sendo espaços políticos e democráticos, devem ter autonomia para o exercício do controle social. Para desempenhar suas atribuições de modo satisfatório estes devem funcionar de maneira transparente e serem acessíveis à população.

3.2 PARTICIPAÇÃO POPULAR E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Participar significa atuar, agir, cooperar, envolver-se e agir. Participação popular no exercício da democracia e da cidadania, pressupõe organização e mobilização em torno de uma causa ou de um propósito que gere benefício para o maior número possível de pessoas.

GURGEL e JUSTEN (2013) expõem que a democracia representativa tem seus limites e que precisa ser complementada com a participação social direta, e esta deve ser estimulada através de através de fóruns e colegiados institucionalizados que promovam debates e deliberações, tais como são os conselhos municipais de educação.

Complementando o exposto acima, o estudo de LIMA (2011) indica que os Conselhos Municipais de educação figuram como uma alternativa para uma transição de um processo de tomada de decisões centrado apenas nos representantes eleitos do poder público para um processo em que a sociedade é parceira direta da administração pública nós diversos processos decisórios.

Neste sentido, CEZARE (2009), citado por LIMA (2011) destaca que participar exige envolvimento e que o controle social só é possível de ser exercido com a participação efetiva do cidadão. Entretanto, os interesses reais da comunidade devem estar acima de interesses de um grupo específico ou de interesses meramente econômicos.

Assim, os Conselhos Municipais de Educação necessitam serem ocupados por diferentes segmentos da população, para que se garanta representatividade social.

Conforme referido no início deste capítulo, a democracia direta complementa a democracia representativa, e os Conselhos são instrumentos que devem possibilitar que a participação direta do cidadão seja fomentada e que a relação entre governo e sociedade se torne mais estreita.

Entretanto, a questão da participação envolve alguns entraves que merecem destaque. Ao que indica a literatura, o interesse da população em participar mais ativamente das decisões e das proposições de políticas públicas tem sido bastante tímido em relação às mobilizações sociais que ganharam destaque nos anos 1980 e 1990. Entretanto, cabe enfatizar o que GURGEL E JUSTEN (2013) cuidadosamente apontam que há uma fragmentação nas reivindicações sociais. Os movimentos sociais têm levantado bandeiras menos amplas e mais segmentadas de acordo com as diferentes categorias sociais ou identitárias. O direito universal a educação,

por exemplo, dilui-se em lutas de diferentes grupos, que por vezes podem representar interesses antagônicos:

Há também uma questão que se apresenta referente a complexidade no funcionamento dos conselhos e a falta de divulgação dos trabalhos, o que inibe a participação popular nestes fóruns. A afirmação exposta acima é reforçada pelo trabalho de SOUZA E VASCONCELOS (2006), onde observam que

É consensual o fato de que a lei atribui a esses Conselhos função relativamente complexa, que demanda por parte de seus membros elevado preparo, tempo e acesso a documentações detalhadas sobre a matéria, e que, na realidade da maioria das localidades investigadas, a sua criação vem se dando por intermédio de nomeações realizadas pelos prefeitos, resultando no comprometimento da independência dos conselheiros e da autonomia do órgão.

A crítica a comunicação falha dos Conselhos Municipais de Educação é trazida a tona na pesquisa de LIMA (2011, p.6) onde ele expõe que A publicidade dos atos dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social. No entanto, quando a Comunidade Escolar foi questionada se recebe informações do CME foi constatada a ausência dessa prática.

Percebe-se que os conselhos municipais de educação têm amparo legal e se constituem em fóruns participativos. A participação na sociedade atual tem configuração bastante diferente do que a vivida em outros tempos na história do país. Nesta linha os conselhos apresentam uma complexidade que indica que há uma inibição da participação popular.

Investigar um Conselho Municipal de Educação em específico pode nos auxiliar a compreender a dinâmica de funcionamento destes colegiados, se a questão da participação contribui para o exercício da democracia e compreender se suas atribuições são cumpridas a contento no que se refere ao controle social e a construção de políticas públicas que visem a qualidade da rede municipal de ensino. Neste caso o Conselho Municipal de Educação de São Paulo será alvo de estudo no próximo capítulo.

3.3 O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

No município de São Paulo a criação do CME ocorreu na década de 1980, quando ainda estava em vigência a Lei n. 5.692/71, antiga lei de diretrizes e bases da educação. Posteriormente o órgão foi reestruturado por força da criação do sistema municipal de ensino.

O CME de São Paulo foi criado em 1988 e teve seu funcionamento interrompido em 1990. Em 1993 foi recriado e vem funcionando ininterruptamente desde então.

A atribuições do conselho aparecem inicialmente na Lei Municipal 10.429/88, de Criação do CME e posteriormente nos Decretos Municipais 33.892/93, 34.441/94. A última atualização quanto às funções do conselho aparece na Lei Municipal 16.271/15 que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Em geral, o conselho é definido por lei como órgão de caráter deliberativo e normativo que assessora o município na elaboração de políticas públicas, promove estudos e seminários, exerce fiscalização e emite pareceres sobre assuntos referentes a questões pedagógicas e sobre a organização

e funcionamento das escolas da rede municipal, visando contribuir para o aprimoramento do ensino e o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação, cuja elaboração e implementação é de competência do CME.

Também há, no rol de suas competências, o acompanhamento e a possibilidade de proposição de mais recursos financeiros para o desenvolvimento do ensino municipal.

Quanto ao número dos seus membros, o CME possui 09 membros, sendo que cada membro possui um suplente (SÃO PAULO, 1994, p.1) (Decreto Municipal no 34.441, de 18/08/94). A questão da representatividade é definida com a seguinte proporção:

I - 3 membros representando o Poder Público, de livre escolha do Executivo Municipal, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação;

II - 3 (três) membros representando o magistério, indicados pela Secretaria Municipal de Educação;

III - 3 (três) membros representando a comunidade, indicado por entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade. (SÃO PAULO, 1993, p.1)

A sociedade civil responde apenas por um terço do total de membros, aparecendo via indicação por entidades representativas. Ao contrário do que ocorre em outros conselhos de grandes cidades como Belo Horizonte e Recife, não há a previsão legal de que representantes dos usuários do sistema tenham reserva de vaga. Tal dado, aliado ao relativamente pequeno número de membros do Conselho, limita bastante a presença de usuários do sistema de ensino, como os pais e mães dos alunos, ou alunos adultos estudantes da EJA, por exemplo. Quanto ao número de membros, cabe aqui mencionar que as mesmas cidades citadas acima têm respectivamente 24 e 19 membros no colegiado.

No que diz respeito à duração dos mandatos dos conselheiros, a documentação consultada mostra uma variação entre dois e quatro anos, sendo permitida a recondução ao cargo por um mandato consecutivo. A nomeação dos conselheiros é tratada como atribuição majoritária do executivo municipal e da secretaria municipal de educação, cada um indicando três membros, ficando a cargo das entidades a escolha dos três membros restantes. Entretanto, está prevista a indicação dos conselheiros por meio de lista tríplice para escolha, pelo prefeito municipal, dos candidatos a serem nomeados (SÃO PAULO, 1993, p.1). Neste cenário torna- se inevitável constatar que, direta ou indiretamente, todos os membros do Conselho Municipal de Educação são escolhidos pelo poder executivo.

Chama a atenção o fato de que no Conselho Municipal de Educação de São Paulo a participação é remunerada, e está previsto no seu regimento, Decreto municipal nº 34.441/94, que os conselheiros fazem jus a uma gratificação por sessão em que comparecer, respeitando o limite de oito sessões mensais (SÃO PAULO, 1994). Dentre os conselhos pesquisados, tal fato se repete no conselho de Recife, sendo que o conselho de Belo Horizonte não prevê remuneração.

Sobre a estrutura de funcionamento, assim como ocorre em Recife e Belo Horizonte, o conselho de São Paulo, possui sede própria e possui funcionários próprios, servidores da prefeitura nomeados para cargos de suporte técnico e auxílio administrativo. Há também funcionários comissionados, cuja nomeação compete ao prefeito.

Quanto à publicidade de seus atos

e sobre sua dinâmica de funcionamento é louvável mencionar que o CME possui uma página dentro do portal da secretaria municipal de educação na internet, onde constam dados referentes ao histórico de criação do colegiado, legislação que ampara seu funcionamento, bem como sua composição atual, contando com o currículo dos conselheiros. Há também, de forma bastante detalhada o calendário de reuniões, atas, pareceres, resoluções e comunicados emitidos, o que confere credibilidade ao colegiado no quesito transparência.

4 CONCLUSÃO

Percebe-se que a estrutura do conselho estreita o espaço para uma representação mais democrática e indica algumas problemáticas. Primeiramente porque nele a participação de dois terços do colegiado é condicionada a experiência técnica e notório saber na área da educação, critério este um tanto quanto subjetivo. Em segundo lugar, a representação da sociedade civil é bastante reduzida numericamente, e ainda assim passa por escolha do prefeito, algo que se aproxima de práticas políticas clientelistas.

Tal cenário pode comprometer a autonomia plena de seus membros, no desempenho de suas atribuições. Além disto, não está claro na legislação pesquisada quais entidades representativas da comunidade indicarão os membros, o que pode sugerir que as entidades que tiverem mais proximidade com o poder executivo da vez têm mais facilidade e acesso aos meios para que estas indicações ocorram.

Por fim, pode-se considerar que, o conselho municipal de São Paulo é um colegiado importante, porém, dadas as suas características, este pouco contribui para a ampliação da gestão democrática da educação no município. Entretanto, cabe aqui ressaltar que o estudo realizado tem limitações que podem ser superadas com uma pesquisa mais aprofundada.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDERÓN, A. I.; MARIM, V. Educação e políticas públicas: os conselhos municipais em questão. Teias: revista da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 39-47, jul./dez. 2002.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: Fundamentos e funções. RBPAE – v.22, n.1, p. 41- 67, jan./jun. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721. Acesso em 20 fev. 19.

GADOTTI, M. , JACOBBI, P. R. Participação e descentralização: A experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4337/1/FPF_PTPF_01_0956.pdf.Acesso em: 02 fev. 19

GURGEL, C.; JUSTEN, A. Controle social e políticas públicas: a experiência dos Conselhos Gestores. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 47 n.2, p. 357-378, mar./abr. 2013.

LIMA, A. A. O conselho municipal de educação sob a ótica da comunidade escolar da rede pública municipal de ensino. Diálogo e interação, Cornélio Procópio, v. 5, n.5, p. 10-24, jan/dez. 2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação básica. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Munici-

pais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. Brasília, 43 p. 2004.

SOUZA, D. B.; VASCONCELOS, M. C. C. Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 39-56, jan./mar. 2006.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. Cadernos de Pesquisa, Juiz de Fora, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004

Portal da Secretaria Municipal de Educação – Conselhos e Colegiados. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Conselhos-e-orgaos- Colegiados. Acesso em: 26 jan. 2018.

Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Educação, 2019. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho. Acesso em 04 mar. 2019

Portal do Conselho Municipal de Educação de Recife. Disponível em: http://www.portalcme.recife.pe.gov.br/. Acesso em 01 mar. 2019

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 16.271 de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 18 set. 2015. p.1, 3-4c.

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 10.429 de 24 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 25 fev. 1988. p.1.

SÃO PAULO. Decreto Municipal nº 33.892 de 16 de dezembro de 1993. Dispõe sobre o reestabelecimento do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 17 dez. 1993. p.1.

SÃO PAULO. Decreto Municipal nº 34.441 de 18 de agosto de 1994. Aprova o Regimento interno do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 19 ago. 1994. p.1.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAYANA MENDONÇA SOUZA DE ALMEIDA

RESUMO

O respectivo artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa de livros e artigos publicados e descreve a importância do lúdico na educação infantil. Neste material é descrito um pouco da trajetória dos jogos e brincadeiras para contribuição do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São elencados alguns tipos de jogos e suas finalidades na relevância da capacidade de estimular o raciocínio, modos de jogar, percepções e sensações de diversos sentimentos como alegria, ansiedade, pressão, medo e infinitas motivações que ao participar de um jogo podem causar. Também apresenta autores que incentivaram a brincadeira e jogos, exemplificando o movimento dessa história suas finalidades e público alvo de acordo

com a idade. Nesse trabalho será abordada a importância de como propiciar um momento lúdico de maneira acolhedora, prazerosa e segura para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The respective article was developed through research of published books and articles and describes the importance of playfulness in early childhood education. This material describes a little of the trajectory of games and play to contribute to children's development and learning. It lists some types of games and their purposes in the relevance of the ability to stimulate reasoning, ways of playing, perceptions and sensations of different feelings such as joy, anxiety, pressure, fear and infinite motivations that when participating in a game can cause. It also features authors who encouraged play and games, exemplifying the movement of this story, its purposes and target audience according to age. In this work, the importance of how to provide a playful moment in a welcoming, pleasant and safe way for children will be addressed.

KEYWORDS: Games; Toys; Games; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Desde a pré-história o jogo e a brincadeira estão presentes na vida humana sendo, portanto, características culturais. A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento físico e mental já era conhecido pelos antigos e hoje sabemos que além desses benefícios, também são importantes para convivência em sociedade.

Na educação grega os jogos eram utilizados como ferramentas de ensino, valorizando o desenvolvimento mental e físico. Já na idade média, esse modelo de educação foi alterado, de forma, que os jogos e brincadeiras foram excluídos da escola. Nesse contexto a criança não era considerada pelos adultos da época.

A infância tinha um período curto no período medieval, pois ao alcançar seis a ou sete anos de idade, o indivíduo deixava de ser criança, passando a realizar as atividades da vida adulta.

No século XV, inicia-se um novo olhar sobre ser criança, trazendo mudanças que considerava a criança como um ser social, que crescia e se desenvolvia possível de ser educado por uma ação pedagógica que identificasse suas individualidades e sua condição de ser criança. No final do século XV que realmente acontece uma mudança no trato e entendimento da infância. Um exemplo é a instituição escolar, porém no início eram salas frequentadas por alunos de todas as idades.

A partir do século XVI, as crianças passam a ter o direito de ficarem mais com seus pais desenvolvendo uma atitude de afetividade fraterna pelos filhos.

Nos séculos XVII e XVIII alguns pensadores foram essenciais para a mudança da infância, ressaltando o respeito à condição de ser criança e a importância da brincadeira e jogos na educação das crianças pequenas.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com algumas pesquisas o escritor Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do jogo e brincadeira como ferramentas de expressão para as crianças e seu respectivo desenvolvimento. Friedrich Froebel nasceu na Prússia em 1782, sua mãe morreu logo cedo, então foi criado por seu pai e seus irmãos sendo incentivado ao trabalho considerando a criança como um pequeno adulto. Logo Froebel passa a ser guarda florestal, após um tempo decide cursar filosofia, utilizando a herança de sua mãe para os estudos, pois tinha como objetivo ter uma formação acadêmica. Também se interessou por arquitetura dentro da universidade e atuou na profissão.

Depois de formado retornou a sua cidade atuando como professor de desenho da escola normal, nessa situação Froebel analisa os desenhos, faz anotações demonstrando grande interesse nessa área. Mas com a guerra de 1813 de Pruciona contra a França, Froebel abandona sua função de professor, para prestar serviço na guerra.

Após a guerra constrói um instituto educativo na Alemanha, passando a utilizar as teorias pedagógicas desenvolvidas durante sua atuação como professor de desenho. Porém na Alemanha é visto como um revolucionário da educação e passa a ser perseguido, pois suas propostas não estavam de acordo, visto que, não eram muito técnicas, moralistas e diretas. Então Froebel vai para a Suíça em 1832 começa a trabalhar com Pestalozi e apresentam o desenvolvimento gradual da criança.

Até o século XVIII as crianças eram consideradas como jovens adultos e no século XIX é compreendido o adulto completo, que se forma e precisa de uma educação. Baseado na condição de que o adulto necessita de uma formação é apresentado o desenvolvimento gradual da criança, considerando que a criança vai se desenvolver primeiro na infância, sequentemente na meninice, puberdade, mocidade para então poder alcançar a maturidade.

De acordo com a divisão de desenvolvimento Froebel e Pestalozi compreendem a necessidade de ensino para cada faixa etária, subtendendo que as crianças precisam de um ambiente propício para contribuir em sua aprendizagem. Logo Froebel constrói os jardins de infância, instituições de ensino que atendem crianças com menos de 8 anos de idade, seu intuito não é alfabetizá-las, mas sim formá-las na linguagem, percepção e na brincadeira.

Para Froebel o jardim de infância era de fato um jardim, considerando as crianças como plantinhas do jardim e o professor seu jardineiro que tinha que estimular, adubar colaborando em seu pleno crescimento.

A percepção sensorial, linguagem o brinquedo e o lúdico são considerados como base de sua educação. De forma que na percepção sensorial o professor incentiva a criança a perceber o mundo de diferentes formas, na linguagem deveria desenvolver sua oralidade de modo que fosse uma linguagem rica, já introduzindo a linguagem escrita, o brinquedo e o lúdico como principais ferramentas para seu desenvolvimento. Durante as brincadeiras Froebel observava o comportamento das crianças para compreender suas relações, esse movimento é visto como mundo interno e externo, de forma que a criança recebia elementos do mundo externo e reagia de acordo com o mundo interno, aquilo que pensava e sentia. Portanto de

acordo com Froebel a criança estimulada na infância se desenvolve melhor, também relata a importância dos cuidados constantes com as crianças para que possam se desenvolver, afirmando que o brincar é uma das principais ferramentas da aprendizagem, pois na brincadeira acontecem diferentes transformações sociais, visto que ao brincar aprende a se relacionar com o mundo e as diferentes situações de convivências, além do desenvolvimento físico e moral, considerados como elementos essenciais do desenvolvimento infantil.

Froebel é um criador do brinquedo pedagógico e utilizava o jogo em sua sala para estimular as crianças, observando então o mundo interno e externo, de modo que, o brincar é fundamental para o aprendizado da criança, pois por meio da brincadeira pode-se formar o indivíduo até os 8 anos de uma maneira completa. Também compreende que a brincadeira, a atividade natural, a linguagem oral, a natureza e a vida estão interligadas, realizava dinâmicas e brincadeiras como facilitadoras da aprendizagem em sala de aula e posteriormente também realizava na área externa como atividades em grupo em situações de aprendizagem e divertimento considerando que nesse momento acontecia a ligação em Deus, o autor tem uma formação cristã e social. A partir desse estudo da ciência no século XIX que iniciou a construção da brincadeira e aprendizagem.

Huizinga também estudou o jogo e considerando como um elemento da cultura observava que os participantes possuem atitudes diversas como: livre, voluntária, imaginária e desinteressada, nesse movimento de diversão e competição acontece o prazer do jogador. O autor aponta para algumas existentes em determinados tipos de jogos que colocam a limitação de tempo e espaço.

Para Jean Piaget o lúdico é essencial no desenvolvimento cognitivo do ser humano, descrevendo que o jogo inicia quando a criança realiza com um sentido e não somente pelo prazer, jogando simbolicamente, passando a assimilar o que é real ao “eu”, centrada em si mesma. Piaget classifica os jogos em jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

Os jogos de exercício, denominados como jogos sensórios motores, iniciam no primeiro período de desenvolvimento da criança, em atividades sensório motor. Sendo este o primeiro tipo de jogo que apresenta no desenvolvimento da criança. Esse jogo é extremamente importante, pois nesse período a criança começa a explorar o mundo, conhece seus sentidos, sensações e movimentos. Mesmo permanecendo para a vida todo esse período é acometido até os dezoito primeiros meses.

Os jogos simbólicos acontecem principalmente entre dois até sete anos, nessa fase a criança começa reproduzir alguma atividade da vida real como, por exemplo: brincar de casinha, faz de conta, exercendo alguma profissão, indo ao shopping/mercado, parque ou outro lugar, coloca um salto e imita um adulto, com brinquedos sobre a mesa imita um bolo e faz uma festa de aniversário, enfim a criança imagina e vivencia diversas situações que sua criatividade pode produzir. Porém a partir dos sete anos, conforme a criança se adapta as realidades físicas e sociais, diminui seu interesse pelas transposições simbólicas e se interessa pela existência verdadeira, conhecendo e jogando outros tipos de jogos.

Os jogos de regra para Piaget iniciam

a partir dos quatro anos de idade permanecendo para sempre. Existem dois tipos de regras: as transmitidas que são aquelas já impostas por gerações anteriores e as espontâneas. As regras transmitidas são aquelas já impostas por gerações anteriores e as espontâneas se referem aos jogos de natureza contratual e momentânea.

Piaget aborda que os jogos de regras incluem as combinações sensório-motoras como: corridas, lançamento de bolinhas de gude e outros movimentos com mais intensidade do corpo ou intelectuais como cartas, damas, xadrez, cubo mágico e outros que também são regulados por um código que passa de geração em geração ou por acordos improvisados entre os participantes.

Para Vygotsky ao brincar a criança imita papéis observados em sua cultura que ainda não pode exercer por não estar preparada. Com essa brincadeira é incentivado o desenvolvimento já que a criança se relaciona com diversos conhecimentos de regras de conduta presentes em sua realidade.

A atividade lúdica é algo totalmente relevante no desenvolvimento da criança, pois pode expor suas emoções, sensações, reproduzir diversas situações compreendendo as regras e valores que fazem parte de sua cultura de maneira prazerosa, descobrindo novas formas de brincar, jogar, criar e reinventar alguns combinados. Esse movimento favorece a troca de experiências, a importância do respeito ao próximo, limites e até mesmo sua superação, por meio de treinos e experimentos.

Tizuko Kishimoto descreve as funções de jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil. O brinquedo favorece o imaginário, com ele a criança cria, imagina e reproduz diversas brincadeiras. O jogo vai além da atividade recreativa, favorecendo o ensino dos conteúdos em sala de aula propiciando diversão e compreensão de mundo. Na brincadeira tradicional prevalece à cultura de várias gerações, já o brinquedo auxilia no desenvolvimento da comunicação sendo um objeto de socialização. O objetivo é aprender brincando.

Conforme Kishimoto não é fácil definir o papel do jogo, visto que, podem ocorrer diversas interpretações para definição da palavra. Pode relacionar o jogo a brincadeira de mamãe e filhinha, jogos políticos, de adulto, crianças, xadrez, futebol e uma infinidade de jogos. Porém mesmo sendo um jogo, cada um tem sua especificidade. Alguns exigem regras, astúcias, imaginação, representação mental, habilidade manual, movimento motor e outros.

Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando seria recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o

cobre ou mármore exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo (Kishimoto p.15)

A definição de jogo é bem complexa diante da variedade de como será utilizado.

“A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte

da caça necessária a subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não- jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam." (Kishimoto p. 15)

Conforme os pesquisadores do Laboratore de Recherche sur Le Jeu et Le Jouet, da Universit Paris-Nord iniciam alguns significados ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações.

O resultado de um sistema linguístico, que funciona dentro de um contexto social; Um sistema de regras; e Um objeto.

No primeiro nível, o jogo tem seu significado de acordo com a linguagem de cada contexto social. Nesse conceito é importante se atentar e respeitar aos costumes e regras de cada sociedade.

O segundo nível o uso de regras permite identificar a especificidade do jogo.

O terceiro interliga-se o jogo no objeto, exemplo o pião que confeccionado de madeira representa a brincadeira de rodar pião.

A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. (Kishimoto p.16)

Portanto o jogo é reconhecido de acordo com aquilo que cada sociedade considera como jogo.

"Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se com arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. (Kishimoto p.17)

De acordo com Kishimoto no Brasil, jogo, brinquedo e brincadeira estão indefinidos, pois apresenta um nível baixo de seu conceito. Porém, o jogo é constituído conforme o contexto social, os valores e modo de vida de cada grupo.

Também temos um sistema de regras que contribuem para identificar em qualquer jogo as especificidades de cada modalidade. Por exemplo, o xadrez que apresenta regras diferentes do jogo de dama. Portanto, nesse contexto, são as regras que irão definir cada tipo de jogo.

Outra característica de jogo está interligada a um determinado objeto, por exemplo, o xadrez que é desenvolvido no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira e outros.

Para Kishimoto os aspectos citados proporcionam uma inicial compreensão do jogo de acordo com as culturas diferentes, regras e objetos que o caracterizam. O brinquedo diferente do jogo, contempla uma relação próxima com a criança e ausência de regras, pois pode ser utilizado de várias maneiras, contribuindo com a reprodução de imagens vivenciadas em seu cotidiano. Dife-

rente dos jogos como dama e de construção que exigem a compreensão e habilidades para manusear objetos e desempenhar suas regras, o brinquedo proporciona que a criança reproduza acontecimentos de tudo que existe em seu cotidiano, na natureza e as construções humanas, pois podem imitar sua realidade, permitindo representar aquilo que já sabe, sendo uma fotografia da realidade. Os brinquedos possibilitam uma totalidade social, pois reproduzem o modo de vida, com aparelhos diversificados como eletrodomésticos, carros, utensílios de casa entre outros. Porém não são idênticos a realidade, uma vez que os brinquedos possuem tamanho, material e modo de uso de acordo com cada faixa etária.

É possível também imitar, reproduzir um imaginário inventado pelos desenhos, seriados de televisão, personagens dos contos de fada, super-herói e outros de preferência de cada criança.

É interessante que o brinquedo além de oportunizar um mundo imaginário na criança também contempla a mesma proposta para o adulto ao criar o objeto lúdico. A infância permite enxergar uma imagem de inocência, sendo reconstituída pelo adulto por meio de um contexto de valores e ambição da sociedade e também pela memória do adulto que faz lembrar seu tempo de infância. Se a infância expressa no contexto atual é contemplada pelo passado do adulto que observa sua infância. O brinquedo oferece a infância o que contêm no mundo real, seus valores, concepções e o imaginário de seu criador.

Bachelard, em A poética do devaneio (1988: 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam. (Kishimoto, p.20)

O brinquedo possibilita sempre uma retomada da infância do adulto que fica registrada em sua memória e imaginação. De acordo com Kishimoto a palavra “brinquedo” não pode ser confundida com sentidos do jogo, visto que, a criança tem uma dimensão material, cultural e técnica. Sendo objeto será sempre um material para brincadeira colaborando com o imaginário infantil.

Conforme o estudo a autora cita Wittgnstein, em Investigações filosóficas (1975: 42- 3), que investiga a grande família composta por diferentes tipos de jogos. Afirmando que o termo jogo é muito vago devido contemplar múltiplos significados, sendo como uma ramificação do jogo em uma família, com várias espécies e seus parentescos.

Algumas características de jogo de acordo com Huiuzinga (1951: 3-31) produzidos pela sociedade envolvem algumas situações de prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação de fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício e a limitação no tempo e no espaço.

O jogo em sua maior parte proporciona a sensação de prazer, porém conforme Vygotsky afirma que em algumas ocasiões a busca do objetivo causa desprazer e esforço.

Huizinga descreve que o caráter “não sério” não está indicando que a criança não brinque com atenção, mas que ao participar de uma determinada brincadeira a pouca seriedade se refere ao riso, que geralmente faz

parte do lúdico se contrapondo a atividade séria e se for algo imposto deixa de ser jogo.

O ato de brincar contribui para o distanciamento da vida cotidiana abrindo espaço para o mundo imaginário.

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (Huzinga p. 15 e 16)

O autor também destaca o significado de conceito “jogo”, deve ser esse livre, espontâneo caso seja algo imposto não será jogo, mas sim meramente alguma atividade de aprendizagem.

O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. Está é a terceira de suas características principais o isolamento, à limitação. É “jogado até o fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentido próprio. (Huzinga p. 17)

De acordo com o autor existem lugares diversificados para determinado tipos de jogo como: futebol, jogo de tênis, entre outros, pois há um local determinado para cada realização.

Outra característica do jogo seguindo o autor é a ordem específica e absoluta, introduzindo na vida e no mundo mesmo que seja confusos e imperfeitos, uma perfeição temporária e limitada que se for desobedecida “estraga o jogo”, desconsiderando seus conceitos próprios e valor. O jogo é fascinante e consegue gerar em nós sentimentos e emoções como tensão, equilíbrio, solução, união e desunião, podendo ser observado o ritmo e a harmonia.

O autor descreve de forma geral a o conceito de jogo:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. Assim definida a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, extinções de todo o gênero. (Huzinga p.36)

Os jogos acontecem com regras diferenciadas que são características marcantes durante sua ação, por exemplo, no xadrez, na amarelinha, em brincadeira de faz de conta em que a menina faz o papel da mãe e protege a filha. As regras aparecem de maneira interna, ocultas e conduzem a brincadeira.

“... um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. O xadrez tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, loto ou trilha. São as regras do jogo que distinguem, por exemplo, jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.” (Kichimoto p.17)

Huizinga aborda algumas características do jogo como: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina o caráter improdutivo de não gerar bem e suas regras. O importante para a criança no jogo é o fato de brincar, pois nesse movimento não está preocupada com a busca de conhecimento ou desenvolver qualquer habilidade mental ou física. Outro aspecto importante no jogo está relacionado à incerteza, pois nunca se sabem o que acontecerá na ação do jogador, sendo que dependerá de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos.

Descreverei abaixo algumas características do jogo apontadas por Christie (1991, p.4) que destaca alguns critérios para identificação dos traços dos jogos.

Efeito positivo: Em que o jogo aparece como signos do prazer ou da alegria e o sorriso que aparece quando a criança brinca livremente, contribuindo com os aspectos corporais, moral e social da criança.

Flexibilidade: Durante os momentos das brincadeiras as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e comportamentos que em outras atividades não recreativas, de modo que, a brincadeira propicia a exploração. A solução de problemas pode ser mais bem exercida sem a pressão do ambiente. A brincadeira favorece a flexibilidade e busca de alternativas em uma ação colocadas a criança.

Prioridade do processo de brincar: O jogo só pode ter essa denominação se a criança tem objetivo de brincar. O jogo utilizado em sala de aula pode mudar esse conceito, por priorizar a aprendizagem de noções e habilidades.

Livre escolha: O jogo infantil só é reconhecido quando é escolhido livremente pela criança. Diferente disso é trabalho ou ensino.

Controle interno: No jogo infantil, o desenvolvimento dos acontecimentos deve ser determinado por seu jogador, caso o professor utilize o jogo para impor, não contribui com a liberdade e controle interno, prevalecendo então, o ensino, a direção do professor.

Portanto, se a atividade não for de livre escolha não será jogo, mas trabalho.

De acordo com a respectiva leitura de Kishimoto é abordado que alguns autores interligaram a grande família dos jogos como segue abaixo:

Liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica, prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito posto;

Regras (implícitas ou explícitas)

Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados; Não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e Contextualização no tempo e no espaço.

As características citadas acima auxiliam na identificação de fenômenos pertencentes de grande família dos jogos.

Citarei abaixo alguns tipos de jogos:

Jogo simbólico

É o jogo sensorial e motor, que possibilita o manuseio de objetos repetidas vezes, pelo prazer de fazê-lo. Esse jogo se inicia desde os primeiros meses de vida da criança e se expandi até a idade adulta.

Jogo simbólico

Nesse jogo a criança imita e reproduz vivências e seu imaginário, com fantasias, fantoches e outros que favorecem sua imaginação.

Jogo de acoplagem

Conhecido como jogo de acoplagem ou de construção possibilita a criança a construir novos elementos por meio da composição das peças.

Jogos de regras

Esse jogo contribui no convívio social. Apresenta combinações e exercícios baseados no raciocínio, sendo necessário pensar em estratégia para alcançar os objetivos.

Segundo Kichimoto (p.17) “Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem”.

“... o jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião.” (Kichimoto p. 17)

Já o brinquedo diferente do jogo possibilita uma aproximação com maior autonomia, pois há uma indeterminação para seu uso.

Tizuko aborda o brinquedo educativo como uma ferramenta que ensina, desenvolve e educa ao mesmo tempo proporciona prazer, o brinquedo educativo é encontrado no quebra-cabeça que facilita a ensinar cores e formas, nos brinquedos de tabuleiro auxiliando na compreensão dos numerais, em brinquedos de encaixe que favorecem as noções de sequências, tamanho e forma, móbiles que incentivem a percepção visual, sonora ou motora. Com a utilização do brinquedo e jogo educativo podemos propor situações de ensino aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Por isso, devemos considerar que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, por meio da interação e que o brinquedo possui grande relevância em seu desenvolvimento. Ao propiciar a ação intencional, a construção de representações mentais, utilização de objetos, desempenho dos movimentos sensório-motor e as trocas nas interações, o jogo atribui várias maneiras de representação da criança, colaborando com sua aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, é importante o cuidado que o adulto deve ter em oferecer situações lúdicas que estimulem a aprendizagem, mantendo as condições para expressão do jogo, conforme a intenção da criança para brincar. Por isso o jogo na educação infantil deve sempre contemplar as propriedades do lúdico, do prazer, favorecendo a capacidade de iniciação e ação ativa.

“Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa está presente. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra- cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contempladas o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade para a construção na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.” (Kishimoto, p.37)

Durante a brincadeira de faz de conta, identificada também como simbólica, fica evidente a construção da situação imaginária. Com a manifestação da linguagem e representação por volta de 2/3 anos, momento em que a criança expressa seus sonhos e fantasias, altera o significado dos objetos e começa assumir papéis de seu contexto social. A brincadeira de faz de conta possibilita a expressão de regras que acontecem nos temas das brincadeiras que provém de vivências anteriores em diferentes contextos.

A experiência sensorial é enriquecida também por meio dos jogos de construção, pois incentivam a criança a desenvolver habilidades e criatividade. O jogo de construção está interligado com o de faz de conta, ele permite a construção de casa, garagem, carros, móveis e outros cenários para realizar brincadeiras simbólicas.

Diante da relevância do ato lúdico na aprendizagem e desenvolvimento da criança o professor precisa conscientizar-se e trabalhar propondo diversificadas experiências para que as crianças possam ter vivências prazerosas, expondo seus conhecimentos, sensações e compartilhando novas descobertas no movimento de interação social. Nesse processo o professor também precisa organizar um espaço acolhedor e seguro para as crianças. Portanto, é necessário planejar de qual forma será oportunizado determinada brincadeira ou jogo.

Esse lugar mágico onde acontece a brincadeira pode ser grande ou pequeno, uma sala ou uma caixa. O que importa é que nesse "lugar" muda suas características e assume outras, como uma mesa, ou, e mais frequentemente, um computador e até um telefone celular. De qualquer maneira, esses últimos têm o mesmo objetivo: o de "transportar" o brincante para um "espaço" diferente do seu cotidiano.

(Crespaldi, p.104)

A brincadeira é o lúdico em ação, de forma que brinquedo e brincadeira interligam- se diretamente com a criança e não se caracterizam como jogo.

O jogo infantil só pode ser realmente jogo se for escolhido livremente pela criança, caso contrário será trabalho ou ensino.

Segundo Huzinga (p. 15) Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.

De acordo com a Base Nacional Curricular as interações e brincadeiras devem ser asseguradas na primeira etapa da educação básica, pois por meio dessas vivências as crianças aprendem e se desenvolvem, por isso é tão importante que sejam oportunizados momentos de brincadeiras que além de trazer prazer à criança, contribui com sua aprendizagem, visto que, as crianças são livres para construir, imaginar, observar, experimentar, compartilhar, imitar sua realidade e fantasia.

"A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano de infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções." (BNCC p.35)

O documento também ressalta a necessidade de acompanhar e registrar as

práticas e as aprendizagens das crianças, podendo ser construído por meio de relatórios, fotos, portfólios que podem auxiliar na percepção da progressão das crianças, sem objetivo de avaliar, classificar ou promover as crianças em aptas e não aptas. As informações analisadas servem, portanto de recurso para organizar tempos, vivências e espaços que contribuam com os direitos de aprendizagem.

"Estudos feitos na antropologia, sociologia, psicologia, linguística e outras áreas do conhecimento têm apontado que o brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura." (Orientações Curriculares p. 54).

A atividade do brincar propicia que as crianças se constituam como sujeitos espontâneos que realizam construções, possuem valores e compartilham experiências com o próximo colaborando com sua aprendizagem.

Na cultura a brincadeira aprendida propicia que a s crianças se constituam como sujeitos espontâneos que constroem e partilham interação com seus integrantes. Assegurando o pertencimento a um grupo e partilhando da identidade que confere a seus companheiros.

As crianças e bebês são curiosos e estão sempre manipulando os objetos para conhecer suas funcionalidades e até mesmo pela própria experiência de conhecimento, por isso é importante disponibilizar materiais para que possam explorar, observar, cheirar, sentir, movimentar e explorar ao máximo todas as possibilidades, pois esse movimento irá proporcionar descobertas e prazer, e tais materiais consequentemente passarão a representar brinquedos, visto que, a criança os utiliza imaginando várias possibilidades de brincadeira.

Outro fator importante também está na organização do ambiente após a brincadeira.

"No mundo em que vivemos, é muito importante que cada um aprenda a cuidar dos seus pertences, a alimentar seus vínculos afetivos, a preservar o seu planeta para seus descendentes. Esse é um valor que todo cidadão dever cultivar." (Içami Tiba, p.38).

O professor e os responsáveis pelas crianças devem ter a prática de ensinar sobre a importância da organização do espaço que utiliza, por isso todos os objetos, brinquedos e jogos precisam ser guardados em seu respectivo espaço, para usufruir de um ambiente agradável e pelo próprio cuidado com os objetos utilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das referidas leituras colocamos o brinquedo como diferente do jogo, pois nele as regras não aparecem. Já o jogo é denominado de acordo com cada cultura e só é realmente considerado como jogo quando esse ato é livremente escolhido pela criança, caso seja algo imposto deixa de ser jogo e passa ser trabalho.

Cabe ao adulto organizar o espaço, selecionar objetos, jogos e brinquedos, porém é possível compartilhar esse momento com as crianças e nesse espaço é interessante disponibilizar os materiais não estruturados como: tecidos, copos, pratos e talheres de plásticos, pois as crianças demonstram grande entusiasmo ao manusear e brincar com utensílios de cozinha, as panelas e tampas

também são objetos considerados, visto que, além de reproduzirem a preparação de alimentos conseguem emitir sons variados com esses elementos. Os tecidos são bem utilizados pelas crianças que fazem roupas, capas de super herói, forram mesas e muitas vezes organizam potes e talheres dizendo estar em uma festa, enfim, existe uma variedade de brinquedos e materiais não estruturados que podem ser avaliados pelo professor a fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem, respeitando e valorizando as escolhas das crianças que serão protagonistas desse cenário, propiciando momentos em que as crianças realmente possam jogar, brincar e se divertir, socializando experimentos e novas vivências com os demais envolvidos nesse processo de liberdade e expressão.

A criança é capaz, criativa, ativa e inteligente e o educador deve estar atento as brincadeiras prediletas das crianças, os lugares onde brincam, a duração e como utilizam os materiais propondo novos espaços e materiais que visem ampliar suas experiências sempre oferecendo escolhas para que a alegria, satisfação, prazer estejam alinhados com seu desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELLINI, FELIPO. Friedrich, o Froebel: A Educação Infantil brinquedo e o lúdico. 2018.

CURRÍCULO DA CIDADE: educação infantil. Prefeitura de São Paulo Educação, São Paulo. 2019.

CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA. Secretária Municipal de Educação. São Paulo, 2015.

FERRARI, PASCOAL FERNANDO. Educação, Jogos e brincadeiras. Educação a distância Cruzeiro do Sul Educacional Campus Virtual. 2011.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. 36ª edição. Paz e Terra, 2007.

HUIZINGA, JOHAN. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo. Tradução: João Paulo Monteiro. Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8° edição. São Paulo. Cortez, 2015. 32p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Comum Curricular. Educação é a Base. São Paulo, 2017. 468p.

PADRÕES BÁSICOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTA. Secretária Municipal

de Educação. São Paulo, 2015.

PIAGET, JEAN. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. LTC. 4ª edição. 2010.

PREFEITURA DE GUARULHOS. Secretária de Educação de Guarulhos. Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos. 2010. 117p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil. São Paulo. Imprensa oficial. 2007. 149p.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Trilhas de aprendizagens. Brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos. São Paulo. 2020, 60p.

TIBA, IÇAMI. Pais e Educadores de Alta Performance. São Paulo. Imegrare.

2012. 219p. VASCONCELOS, Paulo A. C. O jogo e Piaget. São Paulo. 2ª edição. Suplegraf. 2010.

ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar que por meio do ensino de artes o professor poderá contribuir com o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de seus alunos e também melhorar a qualidade do ensino de artes aos educandos, possibilitar também que o professor compreenda que o aluno necessita desenvolver sua potencialidade em artes. A ideia de pesquisar este tema é observar como as crianças vibram com a possibilidade de colocar o que sentem e pensam na sala de arte, poderá ser uma grande experiência para pôr em prática sua própria criatividade artística, muitas vezes oculta ou reprimida por fatores externos. Nesse contexto, a influência que a arte exerce na discussão sobre métodos do ensinar e aprender nas escolas são um grande desafio de hoje posto aos educadores e de como ensinar artes na escola. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado. O professor das escolas brasileiras encontra vários desafios dentro das salas de aula, desafios ainda maiores do que educar propriamente. Trata-se de mediar e promover o ensino levando em conta a diversidade cultural presente no grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação; Desenvolvimento Integral; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Brasil ainda passa por um processo de grandes transformações, apesar de inúmeras mudanças em pleno século XXI. E, alguns educadores, não possuem uma visão globalizada da disciplina, artes visuais não são apenas pintar e desenhar, reproduzir cópias ou desenho livre nas aulas. Sabemos que ao fazer e conhecer arte como instrumento da prática pedagógica, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

E, com a sociedade como um todo, desenvolvem, percepção, observação, sensibilidade e imaginação que contribui para sua criticidade e desenvolvimento como um cidadão do mundo, segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 2): “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovador e inovador” (BARBOSA, 2010, p. 2).

As crianças pequenas se comunicam com muita facilidade por meio da arte, já que para isso não há a necessidade de se expressar verbalmente ou por meio da linguagem escrita, necessariamente. Portanto, a interação por meio do desenho, dos movimentos, das esculturas, da música, das cores e outros, se torna mais palatável para os pequenos.

Dessa forma, com as mudanças sociais, incluindo a educação, faz-se necessário que o docente esteja sempre preparado para acompanhar e participar dessas mudan-

ças para oferecer qualidade aos seus alunos.

Se sabe que muitas vezes a arte é mal compreendida pelos adultos, que acabam por sua vez, reproduzindo as aulas de arte que tiveram na infância ou em algum período da vida dentro da instituição escolar. Contudo, o entendimento a cerca da arte e como ela pode ser representada foi mudando ao longo de tempo, principalmente pela escola, gerando um pensamento mais crítico acerca de tudo o que ela pode potencializar na criança.

Sendo assim, esse artigo buscou em autores que se debruçam sobre a importância da arte no ambiente escolar, principalmente, para as crianças pequenas, um entendimento sobre as artes visuais e como a arte deve ser entendida, compreendendo o seu percurso histórico na educação brasileira.

Desta forma, esse segmento da educação comprova na prática que aprender brincando é a melhor maneira de atingir os alunos e neste processo, jogos, brincadeiras e a arte devem estar presentes no cotidiano de forma muito intensa, porém devem ser propostos sempre de maneira planejada e intencionalizada pelo professor, assim é necessário que tudo se componha de objetivos e direcionamentos estratégicos e sistemáticos para que o ato de ensinar não se perca e assim possa concretizar a promoção do conhecimento.

A imaginação e a criatividade são elementos que compõem o ato de brincar, ato este tão presente na educação infantil, onde esta teoria tem o auge do seu significado.

Diante deste prisma, a arte tem um papel fundamental na educação, pois justamente seu lado lúdico permite que o conhecimento seja construído de uma forma agradável e significativa às crianças. Além da maravilha que a arte proporciona, ela contribui muito para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento: “Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação infantil é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. Os olhos das crianças veem “a fim de” [...] “Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas veem porque é divertido ver” (ALVES, p.1, 1984).

O ENSINO DE ARTES NA REDE PÚBLICA

Quando vivemos a prática ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade. Segundo Paulo Freire (2003 apud GADOTTI, 1991, p.29).

Um docente contemporâneo utiliza-se da ferramenta artística como um grande auxiliar, dentro de uma escola, a arte tem o poder de interagir em todas as disciplinas de forma suave e criativa e a sala de aula é um espaço onde as ideias e os conhecimentos se encontram, criando assim um ambiente de aprendizado mútuo.

Dessa forma, é necessário que o docente tenha como objetivo preparar seus alunos para ter uma visão ampla da sociedade em que vive:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas

imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Contudo, ler imagens é uma exigência da sociedade moderna, portanto, há uma grande quantidade de informações que recebemos por meio dessa linguagem.

Conhecer a "gramática visual" torna os alunos aptos e capazes para ler e interpretar imagens de forma consciente "A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arte" (BARBOSA, 1998).

Artes é uma disciplina bastante abrangente, rica em conhecimentos, os educadores necessitam aprender a explorar essa disciplina procurando estratégias para disseminar esses conhecimentos para que os alunos possam ser capazes de se tornarem críticos e reflexivos diante de uma imagem ou obra de arte: "Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus" (BARBOSA, 1988, p. 138).

Segundo a autora, é necessário que os professores sejam devidamente preparados nas universidades. Os cursos de artes visuais ainda estão longe de preparar o professor de forma plena. E, cabe ao sistema educacional brasileiro rever essas questões o professor deve sair do ensino superior devidamente preparado.

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo "o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo"; "[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade".

Uma conquista importante ocorreu na mesma Lei no seu Art. 26, 2 estabelece que "o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), logo na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, diz que:

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 (BRASIL, 1997,p.15).

Com isso, nos anos iniciais o aluno deve ser incentivado a enfatizar o desenvolvimento de formas a criar ideias originais, expressar-se, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a criatividade, a sensibilidade e a autoconfiança:

Deste modo, é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação

infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens (BARBOSA, 2008, p.81).

O professor precisa criar no aluno o desenvolvimento da capacidade estética, estimular e promover a apreciação estética. Ana Mae Barbosa leva-nos a pensar na necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a Arte voltada para o ensino fundamental contribui com o ensinamento de outras áreas específicas. Este documento relata que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p. 15).

O ensino de arte no ensino fundamental I, permite às crianças desenvolverem sua criatividade, para isso as aulas devem proporcionar a análise de autoconhecimento.

Para tanto, com o uso de aulas produtivas utilizando diversas imagens de artes com um leque abrangente de artistas, materiais diversos devem ser apresentados aos alunos, a fim de desenvolver desde a infância o pensamento crítico e o conhecimento artístico.

Criando uma forma errada da interpretação, outro erro de interpretação segundo a pesquisadora foi a restrição do fazer artísticos a releitura de obras de arte de acordo com (BARBOSA, 1998, p.17): “a anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica”.

Assim, a Lei nº 9394/96 revogou as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica. O seu artigo 26, §2º: “O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p.30).

Segundo Barbosa (1998) “leitura de imagem, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam”.

Pela autora, “Numa obra de arte, diferentes episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede” (BARBOSA, 1998, p.24).

E, é por meio dele o fazer artístico que o aluno passa a compreender e assimilar os períodos artísticos e suas obras de arte, bem como expressar suas ideias, sentimentos e concepções.

De acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular”.

Segundo este documento: “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA, 1998, p.41).

Fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1998, p. 34). Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura (BARBOSA, 1998, p.17).

Dessa forma, é necessária que a arte educadora esteja sempre atenta às produções dos alunos, criando assim, ambientes propícios “a livre expressão” para que a proposta triangular seja interligada de maneira a estabelecer uma conexão perfeita entre elas:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de imagens de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (BARBOSA, 2008, p. 34-35).

Ensinar e aprender arte são ações importantes no contexto escolar e, também, no contexto social. A herança cultural de um povo não pode ser limitada a alguns, mas precisa e deve ser disponibilizada a todos.

Esforços foram e vêm sendo feitos pelos profissionais que atuam no campo educacional, mas não parecem suficientes para que a ação docente atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, “[...] uma vez se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados” (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p.587).

AS ARTES VISUAIS E SEU DESENVOLVIMENTO

Segundo Buoro (2003), as artes visuais estão presentes no cotidiano, seja numa observação de um formato de nuvem que remete as pessoas a algum significado, ou seja, no significado que se atribui ao desenhar e rabiscar o chão. O motivo para a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem- -se

incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível

uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes positivas frente a seus processos de aprendizagem (BORIN, 2007, p.9).

Pode se chamar de artes visuais, aquela que são produzidas com variados tipos de materiais, que podem ser encontrados na natureza ou não, como por exemplo, materiais que se encontra ao acaso, como um graveto ou uma folha e o que se produz a partir deles, como também uma pintura no próprio corpo (BUORO, 2003).

Essa dimensão artística, possibilita o desenvolvimento da criatividade, imaginação, sensibilidade, percepção e cognição, possibilitando desenvolver todas as potencialidades do indivíduo. Segundo Buoro (2003):

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo (BUORO, 2003, p. 20).

Nesse processo de aprendizagem, o indivíduo traça um percurso de criação e construção potencializando o seu conhecimento de mundo e as suas infinitas formas de observação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, preveem que:

As práticas pedagógicas que compõem o trabalho curricular na educação infantil, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (DCNEI, 2010, Art. 6º).

Desta forma, é possível compreender que o trabalho na educação com a arte é praticamente indissociável na vida de uma criança, já que ela está em desenvolvimento. Pode se observar a importância que a arte tem na vida da criança desde a mais tenra idade, quando os seus pais cantam as cantigas de ninar. De acordo com as DCNEI (2010), as instituições de ensino de educação infantil têm que garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (DCNEI, 2010, Art. 9º).

Todas as crianças, enquanto indivíduo social, já traz consigo uma experiência de vida e uma história corporal, arraigada em sua cultura familiar, do bairro onde mora, da própria casa. Portanto, essas experiências corporais podem e devem ser usadas na escola, que por sua vez precisa valorizar esse rico conhecimento popular que a criança traz. Conforme Candau (1995).

Ao analisar as diferentes dimensões da cultura em que as pessoas estão imersas tomam consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de

produção cultural (CANDAU, 1995, p. 298).

No entanto, o educador precisa ter claro que as crianças trazem experiências diferentes, com histórias diferentes e até mesmo um ritmo diferente e ao propor uma aula onde estimula os movimentos, ele não deve esperar um resultado igual para todas as crianças, porque numa classe existem diversas culturas que devem se manifestar para se constituir em identidade e interagir entre elas, de modo que formem um produto cultural derivado de vários signos e características sendo especiais para todos que fazem parte de determinado processo (JÚNIOR, 2012).

A IMPORTÂNCIA DA ARTES VISUAIS NO SOCIEDADE

A arte na educação infantil, pode ser pensada de várias maneiras, dentro de uma concepção formativa em seu aspecto lúdico e criativo. Neste ponto de vista, a contribuição deste ensino contribui para o desenvolvimento de forma que oportuniza a aprendizagem. Neste sentido, Beineke (2012) afirma:

A aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor (BEINEKE, 2012, p. 56).

A partir da afirmação de Beineke (2012), é possível notar que a contribuição da arte para a vida do ser humano em todos os seus aspectos, é fundamental pensando nessa formação como a potencialização de uma linguagem que serve para atribuir significado sensível dos elementos que nos rodeiam. Segundo o RCNEI (1998):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais re ligiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.45).

Assim, a arte de maneira geral é intrínseca ao desenvolvimento infantil e ela oportuniza diversas experiências de vivências e desenvolvimento pensando no cidadão, em suas relações com o mundo e a sua sensibilidade frente as oportunidades que esses contextos envolvem. Durante o seu desenvolvimento, a criança pequena já constrói maneiras de se comunicar, seja pela dança, por gestos, pelo choro. Desta forma:

As crianças são como a Arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há afinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte (BARBIERI, 2012, p. 78).

De acordo com Fusari (1993), a edu-

cação por meio da Arte se difundiu no Brasil através das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e foi apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. A base desse pensamento por sua vez, é ver a arte não só como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, considerado também como criador.

A arte como parte integrante da educação, vem sem desenvolvida nas escolas, porém, de acordo com Dewey (2010, p. 34), "ela não é desenvolvida corretamente, pois os professores apresentam aos alunos atividades que não condizem com o verdadeiro saber artístico". Além disso, a arte em sala de aula geralmente fica muito abrangente, pois os professores fazem com que a disciplina tenha muitas técnicas e produções que tornam a da pobre e com isso, perde-se o sentido do ensino da mesma. Para Rossi (2003, p. 20):

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (ROSSI, 2003, p. 20).

A arte vem sido trabalhada apenas com a expressividade individual e técnicas, mas torna-se insuficiente o conhecimento artístico, a história e as linguagens do corpo. A Arte-Educação vai a busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte nas Escolas, valorizando o professor, redimensiona o trabalho do mesmo, conscientizando o mesmo da importância do profissional na sociedade. Ainda assim, a linguagem artística não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros:

É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares (FUSARI, 1993 p.21 e 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios propostos ao profissional de artes, principalmente no Estado e sobre a perspectiva de um novo currículo escolar, em que haja mais interação, cooperação e descobertas significativas, o ensino por meio da Arte vem favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas e potencializar novos modos de conceber o objeto de ensino.

Há a necessidade de uma maior conscientização das autoridades da educação acerca da urgência de uma formação mais qualificada do professor de artes. E, docentes mais preparados para exercer suas ativi-

dades com dignidade e melhores condições de trabalho conseguem ensinar e aproximar os alunos nessa atmosfera de aprendizados significativa para seus alunos.

O ensino de arte deve ser valorizado, e para isso, é preciso entender que para formar um cidadão crítico, aculturado, detentor de saberes, é necessário que desde os anos iniciais a disciplina de arte esteja presente no ensino, não de forma a cumprir uma exigência da lei. Mas sim, de forma completa, inovadora, contemporânea, para que todo aluno seja de qualquer classe social, tenha um ensino de qualidade com ambiente e recursos necessários para desenvolver o seu aprendizado artístico.

Evidentemente, não é qualquer expressão por meio da arte que se permite decodificar por qualquer público. Sempre deve levar na devida conta a suposta adequação/inadequação entre o conteúdo, o continente e a clientela. À medida que se avança no grau de escolaridade, por exemplo, pode-se recorrer a técnicas com maior sofisticação e complexidade interpretativa (PARANHOS, 1996, p.13).

A Arte está ligada com as crianças desde muito cedo, as expressões, os movimentos estão relacionados a um tipo de expressão artística que na Educação Infantil isso deve ser explorado por meio da música que está no cotidiano das crianças, que permeia a rotina da Educação Infantil desde o pegar o brinquedo até o guardar o brinquedo, ou seja, todo o direcionamento na Educação Infantil é feito por meio da música.

A dança é outro elemento primordial porque a dança proporciona agilidade, movimento, isso está intrínseco em nossas crianças que precisam dessa psicomotricidade motora que se dá pelos movimentos para interagir, integrar, brincar, andar, movimentar e exercitar toda sua energia em seu desenvolvimento global, quanto mais movimento, mas a criança terá a liberdade de se expressar corporalmente que deve se aliar a arte e se integrar nas demais disciplinas e atividades na Escola.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal – Balé: uma arte. Rio de Janeiro, 1998, Ediouro

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo: educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

BARBIERI, Stella. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010 a.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cul-

tural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais. Florianópolis: UDESC, 1995.

DELALANDE, F. Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica. Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria, Editrice Bologna, 1993.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Rio de Janeiro: Scipione, 2010.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3.

ARTES VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

DÉBORA GOMES LEAL

RESUMO

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro. As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas. O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas; Dificuldades de aprendizagens; Crianças.

INTRODUÇÃO

O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se diz ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e

esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´escola nova´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula ara ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das

habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO COMO ARTES VISUAIS

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a

criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança

à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste modo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados.

A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

A APRENDIZAGEM A PARTIR DA BRINCADEIRA LÚDICA

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobre tudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contra sativas num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto. Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias

vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).

Quando o adulto estimula os bebês a interagirem com aqueles que são próximos a ele, cantando ou embalando-os ao som de cantigas, parlendas que passam para o corpo da criança cócegas, e acionam jogos variados com cores, luzes, timbres e brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico.

O lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui em uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

Essa área inclui uma profunda e atuante pratica, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais refletivas fazendo com que o simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfaça do indivíduo de uma sociedade.

APRENDENDO E BRINCANDO COMO ARTES VISUAIS

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiencias dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aque-

las identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto ou criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação

justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exercer. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao habitus, o "conhecimento prático" é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instancia ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaimes oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distancias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum

para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e pratica, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira à relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando. No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Edu-

cação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

KAPLAN, H I.; SADOCK J.; GREB. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. 3. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGINA, Maria. ISSN 1806-0625. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, São Paulo, v. 14, n. , p.1-14 maio 2010.

IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

DEIVID MARQUES BATISTA

RESUMO

Planejar é pensar e organizar antes qualquer ação. Na educação, o planejamento é essencial para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem. Essa pesquisa bibliográfica se dispõe a apresentar a importância do planejamento na prática docente. No contexto da educação, há que se utilizar de todo o acervo de conhecimentos, de experiência e de didática para criar um ambiente de aprendizagem contínua, tanto para os alunos quanto para os professores, que necessitam dominar as novas tecnologias na educação que são uma realidade que docentes devem aproveitar em grande escala ou em pequena, mas, por vezes, deixam de aproveitar por se encontrarem desconectados dos novos tempos. O objetivo dessa pesquisa é investigar a importância do planejamento na prática docente. Como resultados, apresentamos várias dicas de como preparar o planejamento das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Planejamento; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

To plan is to think and to organize before any action. In education, planning is essential for the smooth progress of the teaching-learning process. This bibliographic research is prepared to present the importance of planning in teaching practice. In the context of education, it is necessary to use the whole body of knowledge, experience and didactics to create an environment of continuous learning for both students and teachers, who need to master the new technologies in education that are a reality which teachers should take advantage of on a large scale or small, but sometimes fail to take advantage of being disconnected from the new times. The purpose of this research is to investigate the importance of planning in teaching practice. As a result, we present several tips on how to prepare lesson plans.

KEYWORDS: Continuing Education; Planning; Educational technologies.

1. INTRODUÇÃO

É importante saber como são as visões e as práticas de professores em relação ao planejamento de aulas. Desse modo, investigaremos duas principais questões que são colocadas aos professores, comumente: O que fazem quando preparam suas aulas? O que pensam do seu próprio planejamento?

Planejar também é tomar decisões para valorizar as coisas que se leva em conta; quais pontos são mais relevantes; o tem-

po gasto, a fonte de seus conhecimentos, e como eles avaliam os resultados. As informações foram obtidas por meio de entrevistas pessoais estruturadas, as quais foram comparadas com relatos escritos pelos professores. Nossas descobertas nos levaram a refletir sobre maneiras pelas quais o planejamento das aulas pode ser introduzido nos programas de treinamento.

O planejamento da lição está no centro de ser um professor eficaz. É um processo criativo que permite sintetizar a nossa compreensão da aquisição do conhecimento científico e da pedagogia do ensino das ciências com o nosso conhecimento dos alunos, do currículo e do contexto de ensino. É uma época em que visualizamos o aprendizado que queremos que ocorra, e analisamos como todas as partes da experiência de aprendizado devem se encaixar para tornar essa visão uma realidade de sala de aula.

Há vários benefícios em escrever um plano de aula. Primeiro, o planejamento de aulas produz lições mais unificadas (TEODORO, 2020). Dá aos professores a oportunidade de pensar deliberadamente sobre a escolha dos objetivos da aula, os tipos de atividades que atenderão a esses objetivos, a sequência dessas atividades, os materiais necessários, a duração de cada atividade e como os alunos devem ser agrupados. Os professores podem refletir sobre os links entre uma atividade e a próxima, a relação entre a lição atual e quaisquer lições passadas ou futuras, e a correlação entre atividades de aprendizagem e práticas de avaliação. Como o professor considerou essas conexões e agora pode torná-las explícitas aos alunos, a lição será mais significativa para eles.

O processo de planejamento de aulas permite que os professores avaliem seus próprios conhecimentos em relação ao conteúdo a ser ensinado. Se um professor tiver que ensinar, por exemplo, uma estrutura gramatical complexa e não tiver certeza das regras, o professor ficaria ciente disso durante o planejamento das aulas e poderia tomar as medidas necessárias para obter as informações necessárias. Da mesma forma, se um professor não tiver certeza de como pronunciar uma nova palavra do vocabulário, isso poderá ser solucionado durante o processo de planejamento da aula.

Um professor com um plano, então, é um professor mais confiante. O professor é claro sobre o que precisa ser feito, como e quando realizá-lo. A lição tenderá a fluir mais suavemente porque todas as informações foram reunidas e os detalhes foram decididos de antemão. O professor não desperdiçará o tempo de aula folheando o livro, pensando no que fazer em seguida, ou correndo para fazer fotocópias. A confiança do professor inspirará mais respeito dos alunos, reduzindo assim os problemas de disciplina e ajudando os alunos a se sentirem mais relaxados e abertos ao aprendizado. Alguns professores acham que o planejamento de aulas leva muito tempo.

No entanto, os planos de aula podem ser usados novamente, num todo ou em partes, em outras lições em meses ou anos no futuro (TEODORO, 2020). Muitos professores mantêm arquivos de lições anteriores que eles ensinaram, onde usam para facilitar o planejamento de suas aulas atuais. Em outras palavras, o planejamento de aulas agora pode economizar tempo mais tarde. Planos de aula podem ser úteis para outras pessoas também. Os professores substitutos enfrentam o desafio de ensinar outra turma de professor e gostam de receber um plano de aula

detalhado a seguir. Saber que o substituto está seguindo o plano também dá ao professor regular da sala de aula a confiança de que o tempo de aula está sendo usado produtivamente em sua ausência.

Além disso, os planos de aula também podem documentar para os administradores a instrução que está ocorrendo. Se um supervisor quiser saber o que foi feito na aula há duas semanas, o professor só precisa consultar o plano de aula daquele dia. Por fim, os planos de aula podem servir como evidência do desempenho profissional de um professor. Às vezes, pede-se aos professores que incluam planos de aula, juntamente com outros materiais, como parte de um portfólio para apoiar sua avaliação de desempenho anual. Os professores que se candidatam a novos empregos podem ser solicitados a enviar planos de aula como parte de sua solicitação de emprego, para que os empregadores possam ter uma noção de suas habilidades organizacionais e estilo de ensino.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a importância do planejamento na prática docente.

De acordo com a metodologia, este estudo se classifica como descritivo devido pelos seus objetivos, porque descreve características de um objeto de estudo específico. Pela natureza dos dados, é classificado como qualitativa por buscar a compreensão e a interpretação de fenômenos. (GONSALVES, 2012).

Köche (2011) concebe várias formas de conhecer, no entanto, a ciência moderna trouxe um método prático e eficaz na busca da verdade, compreendido pelo experimento, em formular hipóteses, repetir a experimentação para averiguar as hipóteses e formular generalizações, leis ou teorias.

2. IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA DOCÊNCIA

O planejamento para a sala de aula é uma parte importante da educação e do gerenciamento de comportamento. O planejamento adequado da sala de aula manterá você organizado e no caminho certo enquanto ensina, permitindo que você ensine mais e gerencie menos. (CRUZ, 2017)

2.1 PLANOS DE AULA

Parte do planejamento da sala de aula está no desenvolvimento de planos de aula eficazes. Um bom plano de aula pode incluir um objetivo ou meta, as diretrizes da lição, o resultado esperado e espaços para mudanças ao longo do caminho.

2.2 GESTÃO DE COMPORTAMENTOS

É importante que o planejamento da sala de aula tenha regras e consequências definidas. Não só você sabe o que está acontecendo nessa situação, os alunos sabem, e não há nenhuma adivinhação. Isso dá aos alunos menos distração e ajuda a mantê-los focados na lição.

2.3 Rotina

Seguir uma rotina diária é uma ideia que você pode considerar para o planejamento em sala de aula. Às vezes é divertido ser excitante e único, mas tente fazer isso no contexto da lição, não mudando a rotina diária.

2.4 LAYOUT DA SALA DE AULA

Como você configura sua sala de aula é uma parte complexa do planejamento da sala de aula. Certifique-se de que sua mesa é localizada onde você pode ver o maior número possível de alunos ao mesmo tempo. Você pode considerar o agrupamento das mesas do aluno para facilitar atividades de pequenos grupos. Pense em ter uma área da sala que possa ser usada para leitura silenciosa ou apenas um intervalo geral. (CRUZ, 2017)

2.5 O PLANO DE AULA EFICAZ REFORÇA O ENSINO

O melhor ensino vem de ter não apenas um bom plano de aula para cada seção individual, mas também uma visão geral, uma noção de como as seções individuais se encaixam no grande esquema das coisas. Afinal, se você não sabe para que serve cada seção, você não pode comunicar isso aos seus alunos e, se eles não sabem por que estão na seção, por que eles deveriam ir?

Um bom planejamento de aulas é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Um professor preparado está bem em seu caminho para uma experiência instrutiva de sucesso. O desenvolvimento de lições interessantes exige muito tempo e esforço. Como um novo professor, você deve estar comprometido em gastar o tempo necessário neste esforço. (CRUZ, 2017)

Também é importante perceber que a melhor aula planejada não tem valor se procedimentos de entrega interessantes, juntamente com boas técnicas de gerenciamento de sala de aula, não estiverem em evidência. Existe um grande volume de pesquisas disponíveis referentes ao desenvolvimento e entrega de aulas e à importância do gerenciamento da sala de aula. São habilidades que devem ser pesquisadas, estruturadas de acordo com o seu estilo individual, implementadas em uma situação de aprendizado / professor e constantemente avaliadas e renovadas quando necessário. A consistência é da maior importância na implementação de um plano de gerenciamento de sala de aula.

Todos os professores devem entender que eles não são uma ilha em si mesmos. A filosofia educacional do distrito e a singularidade de suas escolas devem ser a força orientadora por trás do que acontece na sala de aula. O código de disciplina da escola, que deve ser justo, responsável e significativo, deve ser refletido nos esforços de gerenciamento de sala de aula de cada professor.

2.6 ESTRATÉGIAS PARA PLANEJAMENTO DE LIÇÕES EFICAZES

Um plano de aula é o roteiro do instrutor sobre o que os alunos precisam aprender e como isso será feito efetivamente durante o horário da aula. Antes de planejar sua aula, primeiro você precisa identificar os objetivos de aprendizado para a reunião de classe. Em seguida, você pode criar atividades de aprendizado adequadas e desenvolver estratégias para obter feedback sobre o aprendizado do aluno. Um plano de aula bem sucedido aborda e integra esses três componentes principais: objetivos para a aprendizagem do aluno; atividades de ensino / aprendizagem e estratégias para verificar o entendimento do aluno.

A especificação de objetivos concretos para a aprendizagem dos alunos ajudará a determinar os tipos de atividades de ensino e aprendizagem que você usará na aula, enquanto essas atividades definirão como você verificará se os objetivos de aprendizado fo-

ram cumpridos. (FERNANDES, 2001)

2.7 DEZ PASSOS PARA PREPARAR UM PLANO DE AULA

Abaixo estão dez etapas para guiá-lo ao criar seus primeiros planos de aula. Cada etapa é acompanhada por um conjunto de perguntas destinadas a estimular a reflexão e ajudá-lo a projetar suas atividades de ensino e aprendizagem.

2.7.1 Delinear objetivos de aprendizagem

O primeiro passo é determinar o que você quer que os alunos aprendam e possam fazer no final da aula. Para ajudá-lo a especificar seus objetivos para o aprendizado do aluno, responda às seguintes perguntas:

Qual é o tópico da lição? O que eu quero que os alunos aprendam? O que eu quero que eles entendam e consigam fazer no final da aula? O que eu quero que eles tirem dessa lição em particular?

Uma vez que você delineie os objetivos de aprendizagem para a reunião de classe, classifique-os em termos de sua importância. Este passo irá prepará-lo para administrar o tempo de aula e realizar os objetivos de aprendizado mais importantes, caso você esteja pressionado pelo tempo. Considere as seguintes perguntas:

Quais são os conceitos, ideias ou habilidades mais importantes que desejo que os alunos compreendam e apliquem? Por que eles são importantes? Se eu não tivesse tempo, quais não poderiam ser omitidos? E, inversamente, quais eu poderia pular se fosse pressionado pelo tempo?

2.7.2 Desenvolver a introdução

Agora que você tem seus objetivos de aprendizado em ordem de importância, planeje as atividades específicas que você usará para que os alunos entendam e apliquem o que aprenderam. Porque você terá um corpo diversificado de alunos com diferentes experiências acadêmicas e pessoais, eles podem já estar familiarizados com o tópico. É por isso que você pode começar com uma pergunta ou atividade para avaliar o conhecimento dos alunos sobre o assunto ou, possivelmente, suas noções preconcebidas sobre o assunto. Por exemplo, você pode fazer uma pesquisa simples: “Quantos de vocês já ouviram falar do X? Levante sua mão se puder”. Você também pode reunir informações básicas de seus alunos antes da aula, enviando uma pesquisa eletrônica aos alunos ou pedindo-lhes que escrevam comentários sobre os cartões de índice. Essas informações adicionais podem ajudar a moldar sua introdução, atividades de aprendizado, etc. Quando você tem uma ideia da familiaridade dos alunos com o tópico, também terá uma noção do que focar. (FERNANDES, 2001)

Desenvolva uma introdução criativa ao tópico para estimular o interesse e estimular o pensamento. Você pode usar uma variedade de abordagens para engajar os alunos (por exemplo, anedotas pessoais, eventos históricos, dilemas instigantes, exemplos do mundo real, videoclipes curtos, aplicativos práticos, perguntas investigativas, etc.). Considere as seguintes perguntas ao planejar sua apresentação:

Como vou verificar se os alunos sabem alguma coisa sobre o assunto ou têm alguma ideia preconcebida sobre isso? Quais são algumas ideias comumente mantidas (ou possivelmente equívocos) sobre esse tópico

que os alunos possam estar familiarizados ou que possam adotar? O que farei para apresentar o tópico?

2.7.3 Planeje as atividades de aprendizagem específicas (o corpo principal da lição)

Prepare várias maneiras diferentes de explicar o material (exemplos da vida real, analogias, visuais, etc.) para chamar a atenção de mais alunos e apelar para diferentes estilos de aprendizagem. Ao planejar seus exemplos e atividades, estime quanto tempo você gastará em cada um deles. Construa a tempo para explicações ou discussões ampliadas, mas também esteja preparado para avançar rapidamente para diferentes aplicativos ou problemas e para identificar estratégias que busquem compreensão. Essas perguntas ajudariam a projetar as atividades de aprendizado que você usará:

O que farei para explicar o tópico? O que farei para ilustrar o tópico de uma maneira diferente? Como posso envolver os alunos no tópico? Quais são alguns exemplos relevantes da vida real, analogias ou situações que podem ajudar os alunos a entender o tópico? O que os alunos precisam fazer para ajudá-los a entender melhor o assunto?

2.7.4 Planeje para entender

Agora que você explicou o tópico e ilustrou-o com exemplos diferentes, você precisa verificar a compreensão do aluno - como você saberá que os alunos estão aprendendo? Pense em perguntas específicas que você pode fazer aos alunos para verificar se estão entendendo, anotá-las e, em seguida, parafraseá-las para que você esteja preparado para fazer as perguntas de maneiras diferentes. Tente prever as respostas que suas perguntas gerarão. Decida se você deseja que os alunos respondam oralmente ou por escrito.

Que perguntas eu vou pedir aos alunos para verificar se entendem? O que terei alunos para demonstrar que estão seguindo? Voltando à minha lista de objetivos de aprendizagem, que atividade posso fazer com os alunos para verificar se cada um deles foi realizado?

Uma estratégia importante que também o ajudará no gerenciamento do tempo é antecipar as perguntas dos alunos. Ao planejar sua aula, decida que tipos de

perguntas serão produtivas para discussão e quais perguntas podem desviar a turma. Pense e decida sobre o equilíbrio entre a cobertura do conteúdo (realização de seus objetivos de aprendizado) e a garantia de que os alunos entendam.

2.7.5 Desenvolver uma conclusão e uma prévia

Revise o material abordado na aula resumindo os principais pontos da lição. Você pode fazer isso de várias maneiras: você mesmo pode declarar os pontos principais (“Hoje nós conversamos sobre…”), você pode pedir a um aluno para ajudá- lo a resumi-los, ou você pode até pedir a todos os alunos que escrevam em um pedaço de papel o que eles acham que foram os pontos principais da lição. Você pode analisar as respostas dos alunos para avaliar sua compreensão do tópico e, em seguida, explicar qualquer coisa que não esteja clara na aula a seguir. Conclua a lição não apenas resumindo os pontos principais, mas também vi-

sualizando a próxima lição. Como o tópico se relaciona com o que está chegando? Essa visualização estimulará o interesse dos alunos e os ajudará a conectar as diferentes ideias dentro de um contexto maior.

2.7.6 Crie uma linha do tempo realista

Saiba como é fácil ficar sem tempo e não cobrir todos os pontos que você planejou cobrir. Uma lista de dez objetivos de aprendizagem não é realista, então reduza sua lista a dois ou três conceitos-chave, ideias ou habilidades que você deseja que os alunos aprendam. Os instrutores também concordam que muitas vezes precisam ajustar o plano de aula durante a aula, dependendo do que os alunos precisam. Sua lista de objetivos de aprendizagem priorizados o ajudará a tomar decisões no local e a ajustar seu plano de aula conforme necessário. Ter exemplos adicionais ou atividades alternativas também lhe permitirá ser flexível. Um cronograma realista refletirá sua flexibilidade e prontidão para se adaptar ao ambiente de sala de aula específico. Aqui estão algumas estratégias para criar um cronograma realista: estime quanto tempo cada uma das atividades levará, então planeje um tempo extra para cada; quando você preparar seu plano de aula, ao lado de cada atividade, indique quanto tempo você espera; planeje alguns minutos no final da aula para responder a todas as perguntas restantes e resumir os pontos principais; planeje uma atividade extra ou pergunta de discussão caso você tenha tempo sobrando; seja flexível – esteja pronto para ajustar seu plano de aula às necessidades dos alunos e se concentre no que parece ser mais produtivo do que em seu plano original.

2.7.7 Apresentando o plano de aula

Permitir que seus alunos saibam o que estarão aprendendo e fazendo na aula ajudará a mantê-los mais engajados e no caminho certo. Você pode compartilhar seu plano de aula escrevendo uma breve agenda no quadro ou dizendo aos alunos explicitamente o que eles estarão aprendendo e fazendo em sala de aula. Você pode delinear no quadro ou em um folheto os objetivos de aprendizado para a classe. Proporcionar uma organização significativa do tempo de aula pode ajudar os alunos a não apenas se lembrarem melhor, mas também acompanharem sua apresentação e entenderem o raciocínio por trás das atividades em sala de aula. Ter uma agenda claramente visível (por exemplo, no quadro) também ajudará você e os alunos a permanecerem no caminho certo.

2.7.8 Como ensinar

Embora seja claro sobre quais tópicos ensinar é importante, saber como ensiná-los é a chave para o sucesso na sala de aula. O mesmo tópico pode ser (e deve ser) ensinado de maneira diferente, dependendo das habilidades, temperamento e atitude dos alunos. Essas considerações devem influenciar o planejamento do professor sobre as tarefas a serem apresentadas, os recursos necessários e o andamento das lições. Com os alunos em mente, o professor deve fazer perguntas como “Devemos dedicar mais tempo a manipulações concretas?”, “Usar mais planilhas para praticar?” Ou até mesmo “imprimir planilhas em cores versus preto-e- branco faz diferença?

2.7.9 Refletindo sobre o seu plano de aula

Um plano de aula pode não funcionar tão bem quanto você esperava devido a várias circunstâncias externas. Você não deve desanimar - isso acontece até mesmo com os professores mais experientes! Tire alguns minutos depois de cada aula para refletir sobre o que funcionou bem e por que, e o que você poderia ter feito de forma diferente. Identificar uma organização bem sucedida e menos bem sucedida do tempo de aula e das atividades facilitaria a adaptação às contingências da sala de aula. Para obter feedback adicional sobre o planejamento e o gerenciamento do tempo de aula, obtenha feedback do aluno, adote observação de colegas, visualize um vídeo de seu ensino e faça uma consulta com um mentor.

2.7.10 Entrega e desempenho profissional

Um plano de aula claro pode ser usado por professores substitutos, garantindo que o tempo seja usado de forma produtiva, quando o professor principal não estiver por perto. Ele também pode servir como um documento central para entregar aos novos professores que estão ensinando o nível pela primeira vez. Além disso, os planos de aula, juntamente com outros materiais, também podem ser usados para apoiar a avaliação de desempenho anual. Os professores que se candidatam a um novo emprego também podem enviar amostras de seus planos de aula para mostrar seu conhecimento de conteúdo e suas habilidades organizacionais.

As coisas mais importantes a serem feitas durante a preparação para a aula: faça os conjuntos de leitura e de problemas; tome notas no material; revise notas de aula para a semana; preparar um esboço de questões para cobrir em aula; faça uma lista de perguntas para usar na aula ou escreva no quadro; faça um folheto de tópicos para discutir em aula; faça um guia de estudo para distribuir; projetar uma lição de casa ou pergunta para os alunos se prepararem para uma futura aula; compilar bibliografias ou outras informações externas relacionadas ao material; montar material visual; prepare slides, vídeos; prepare a leitura suplementar; preparar folhetos sobre dicas de escrita, métodos de pesquisa, resolução de problemas, técnicas de laboratório, etc.; reúna-se com demais professores e coordenadores para discutir o material e como apresentá-lo; revise as perguntas dos alunos para antecipar suas preocupações, problemas, interesses; faça questionários; elaborar debates, discussões em pequenos grupos ou outros projetos interativos; copie artigos relevantes para a discussão em mãos em jornais e outros periódicos. (LIMA; VERÇOSA, 2019)

2.8 TEMPO PARA PLANEJAR

Os professores recebem um período de planejamento na escola, mas esse tempo raramente é usado para “planejamento”. Em vez disso, é frequentemente utilizado para contatar os pais, conduzir uma conferência, acompanhar e-mails ou artigos de grau. O verdadeiro planejamento e preparação ocorrem fora do horário

escolar. Muitos professores chegam cedo, ficam até tarde e passam parte de seus finais de semana trabalhando para garantir que estejam adequadamente preparados. Eles exploram opções, adaptam-se a mudanças e pesquisam novas ideias na esperança de que possam criar o ambiente ideal

de aprendizado. (MAGALHÃES, 2013)

Ensinar não é algo que você possa fazer de forma eficaz na hora. Requer uma mistura saudável de conhecimento de conteúdo, estratégias instrucionais e táticas de gerenciamento de sala de aula. Preparação e planejamento desempenham um papel crítico no desenvolvimento dessas coisas. Também é preciso alguma experimentação e até um pouco de sorte. É importante notar que mesmo as lições bem planejadas podem desmoronar rapidamente. Algumas das ideias mais bem concebidas acabarão sendo falhas massivas quando colocadas em prática. Quando isso acontece, os professores precisam voltar à prancheta e reorganizar sua abordagem e plano de ataque.

O ponto principal é que a preparação e o planejamento são importantes. Nunca pode ser visto como uma perda de tempo. Em vez disso, deve ser visto como um investimento. Este é um investimento que vai pagar a longo prazo.

Seis maneiras de preparação e planejamento adequados valerão a pena:

- Faça de você um professor melhor. Estudar teoria educacional e examinar as melhores práticas ajuda a definir e moldar sua própria filosofia de ensino. Estudar o conteúdo que você ensina em profundidade também ajudará você a crescer e melhorar.

- Aumente o desempenho e a conquista do aluno: como professor, deve dominar o assunto a ser ensinado, de forma coesa e objetiva suficiente para que os alunos entendam.

- Faça o dia passar mais rápido: o tempo de inatividade é o pior inimigo do professor. Os professores devem preparar e planejar material suficiente para durar todo o período de aula ou dia de aula. Cada segundo de cada dia deve importar. Quando você planeja o suficiente, os alunos permanecem engajados, o dia passa mais rápido e, em última análise, o aprendizado do aluno é maximizado.

- Minimize as questões disciplinares da sala de aula: o tédio é a causa número um de encenação. Desenvolver o ensino onde o aprendizado seja divertido. Aplicando ao dia a dia de cada aluno.

- Seja confiante: a confiança é uma característica importante para um professor possuir. Passar a confiança ajudará seus alunos a comprar o que você está vendendo. Como professor, você nunca se pergunta se poderia ter feito mais para alcançar um aluno ou grupo de alunos. Você pode não gostar de como uma determinada lição vai, mas deve se orgulhar de saber que não foi por falta de preparo e planejamento.

- Ganhe o respeito de todos: Os professores sabem quais professores estão dedicando o tempo necessário para ser um professor efetivo e quais professores não são. Investir tempo extra em sua sala de aula não passará despercebido por aqueles ao seu redor. Eles podem nem sempre concordar com a forma como você administra sua sala de aula, mas eles terão um respeito natural por você quando perceberem o quanto você trabalha no seu ofício. (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011)

3. DICAS PARA UM BOM PLANEJAMENTO

Um exercício interessante de valorização do planejamento de aulas é pensar em um momento em que o professor entre em uma sala de aula sem planos. Como se sen-

tiria se precisasse fazer fotocópias no meio da aula?

Desse modo, a seguir, serão apresentadas seis razões pelas quais é importante que os professores tenham um plano de aula.

3.1. Garantir o alinhamento entre os anos

O planejamento da aula deve ser feito em todas as séries para evitar omissões e repetições desnecessárias. Se o aluno não tiver aprendido adição e subtração de 20 a 100 no primeiro ano, eles não estarão prontos para adição e subtração às centenas no segundo ano. Se os alunos aprenderam multiplicação para 6,7,8 e 9 no terceiro ano, os professores não devem repetir as mesmas tabelas de multiplicação no quarto ano. Há uma diferença entre a revisão depois das férias e o fato de passar semanas sobre o tópico como se os alunos não tivessem feito isso antes. No entanto, muitas vezes, vemos omissões ou sobreposições entre as notas.

O final do semestre é o melhor momento para ter aulas, para discutir o que foi realizado e o que precisa ser trabalhado. Se os alunos estão com dificuldades este ano, o professor precisa informar o professor que estará com a sala no ano seguinte; discutir estratégias para preencher as lacunas e maneiras de evitá-las no futuro.

3.2. Evite ensinar de capa a capa

Embora isso possa funcionar em alguns casos, entende-se que os livros didáticos geralmente incluem muito mais materiais do que o necessário. Embora ofereça aos professores opções, pode ser confuso para alguns professores quando eles precisam decidir o que ensinar. Professores que ensinam de capa de livro a capa, às vezes, descobrem que não são capazes de realizar seus objetivos e precisam se apressar nos últimos tópicos.

Um plano de aula é importante, pois dá um sentido de direção em relação aos padrões. Os professores sabem o que é importante e o que é secundário. É mais importante que os alunos aprendam profundamente com compreensão do que percorrer superficialmente muitos tópicos.

3.3. Como ensinar

Embora seja claro sobre quais tópicos ensinar é importante, saber como ensiná-los é a chave para o sucesso na sala de aula. O mesmo tópico pode ser (e deve ser) ensinado de maneira diferente, dependendo das habilidades, temperamento e atitude dos alunos. Essas considerações devem influenciar o planejamento do professor sobre as tarefas a serem apresentadas, os recursos necessários e o andamento das lições. Com os alunos em mente, o professor deve fazer perguntas como “Devemos dedicar mais tempo a manipulações concretas?”, “Usar mais planilhas para praticar?” Ou até mesmo “imprimir planilhas em cores versus preto-e- branco faz diferença?” (SORDI, 2019)

3.4. Um bom plano de aula faz um professor confiante

Muitos professores ensinam como foram ensinados como estudantes. No entanto, isso pode não ser o melhor caminho. Precisamos nos atualizar constantemente com as melhores práticas que funcionam e como ensinar de maneira mais eficaz. Por exem-

plo, um professor que só aprendeu “como” e não “por que” quando crescer, precisará avaliar sua própria lacuna no conhecimento ao elaborar os planos de aula para o semestre. Isso dá confiança ao professor ao ministrar a aula na sala de aula. Um professor confiante inspira respeito dos alunos, o que, por sua vez, reduz os problemas de disciplina.

3. 5. Planejamento de lições agora economiza tempo no futuro

Os planos de aula servem como uma base útil para planejamento futuro. Eles podem ser usados novamente, no todo ou em parte, para futuras aulas. O planejamento da lição para os anos subsequentes pode ser extraído e modificado do planejamento atual. O esforço extra feito pelos professores do primeiro ano para planejar e organizar os planos de aula e os recursos do ano inteiro irá percorrer um longo caminho para os anos subsequentes ensinando o mesmo nível.

3.6. Entrega e desempenho profissional

Um plano de aula claro pode ser usado por professores substitutos, garantindo que o tempo seja usado de forma produtiva, quando o professor principal não estiver por perto. Ele também pode servir como um documento central para entregar aos novos professores que estão ensinando o nível pela primeira vez. Além disso, os planos de aula, juntamente com outros materiais, também podem ser usados para apoiar a avaliação de desempenho anual. Os professores que se candidatam a um novo emprego também podem enviar amostras de seus planos de aula para mostrar seu conhecimento de conteúdo e suas habilidades organizacionais. (SÁNCHEZ; VALCÁRCEL, 1999)

Há muitos benefícios importantes em ter um conjunto claro e organizado de planos de aula. Um bom planejamento permite um ensino e aprendizado mais eficazes. No entanto, muitas coisas podem acontecer nas aulas e é importante que os professores adaptem seus planos para responder às necessidades dos alunos.

Para ser eficaz, o plano de aula não precisa ser um documento exaustivo que descreva cada cenário de sala de aula possível. Nem precisa antecipar a resposta ou pergunta de cada aluno. Em vez disso, deve fornecer-lhe um geral. Há muitos benefícios importantes de ter um conjunto claro e organizado de planos de aula. Um bom planejamento permite um ensino e aprendizado mais eficazes. No entanto, muitas coisas podem acontecer nas aulas e é importante que os professores adaptem seus planos para responder às necessidades dos alunos. Como Jim Scrivener diz:

“Prepare-se completamente. Mas, em sala de aula, ensine os alunos, não o plano”. Descreva seus objetivos de ensino, objetivos de aprendizado e meios para realizá-los. É um lembrete do que você quer fazer e como você quer fazer isso. Uma lição produtiva não é aquela em que tudo acontece exatamente como planejado, mas em que tanto os alunos quanto o instrutor aprendem uns com os outros. (TEODORO, 2020)

Preparação e planejamento são componentes críticos do ensino eficaz e a falta deles levará ao fracasso. Antes de mais nada, todo professor deveria estar preparado. Bons professores estão quase em um estado contínuo de preparação e planejamento. Eles estão sempre pensando na próxima lição. O

impacto da preparação e do planejamento é tremendo na aprendizagem dos alunos. Um equívoco comum é que os professores só trabalham na escola, mas quando o tempo de preparação e planejamento é contabilizado, o tempo aumenta significativamente. (VILELA; KATO; MELO, 2014)

CONSIDERAÇÕES

Em tempos remotos, na Grécia Antiga, os libertos iam para a praça pública discutirem questões relativas à Pólis e aos destinos da sociedade. Atualmente, o universo virtual pode possibilitar o conhecimento amplo de questões políticas, sociais e, por outro lado, pode propiciar o isolamento do cidadão imerso no mundo virtual, distanciando-se do mundo real onde é importante sua ativa participação na discussão de metas políticas e melhorias públicas para a qualidade de vida de todos. Para elas, o ciberespaço poderia ser o "amálgama" esperado há tanto tempo para fundir esses dois ideais.

A temática aqui discutida é a formação integral do professor para atuar como formador de cidadãos plenos engajados na sociedade e nela atuar com condições de superar suas dificuldades de conhecimento e profissionalização. Assim, trataremos da formação de professores e de sua prática docente em uma sociedade modernizada com o uso de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Esse assunto está diretamente relacionado à sua formação continuada. Trabalhar com aprendizagem nos dias de hoje envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano dos processos vivenciados no ambiente escolar.

Vários autores apontam a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas por parte do professor a fim de que este possa propiciar aos seus alunos o desenvolvimento de competências e progressão na sua aprendizagem.

Para os professores, a formação profissional é uma construção pessoal que se apoia em ações práticas e experiências cotidianas em sala de aula. A prática reflexiva vai, além disso, ela é ativa, autônoma e crítica. Define-se através de um conjunto de questionamentos, da capacidade de observação e análise sobre a realidade, da investigação e pesquisa. Ela pode ser uma atividade individual, realizada em pequenos grupos ou efetuada coletivamente.

O ser humano é um conjunto de emoções e dotado de mecanismos que o aproxima das pessoas ou que o distancia delas de acordo com a forma que é tratado pelo outro. A sociabilidade da criança é motivada pelo afeto que ela sente ou dá. O relacionamento entre professor e alunos deve ser de tal modo conduzido a ponto da afetividade tornar-se um elemento positivo de equilíbrio das emoções que tornam a pessoa mais segura e mais motivada para o aprendizado e autovalorização.

A escola é um espaço privilegiado para o cultivo das emoções e do crescimento da criança como pessoa autônoma e conhecedora de seus sentimentos e de seu lugar no mundo.

A escola é, sabidamente, um espaço social instituído nas diferenças. Em seu interior, os conteúdos ensinados deveriam viabilizar respostas às necessidades práticas da vida dos estudantes visando a formação humana plena. A formação educacional deve

propor situações variadas abrangentes para formar o cidadão para a vida, contemplando variadas dimensões que incluem a ética e aspectos político- sociais que possibilitem o desenvolvimento material e psíquico dos indivíduos em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, Dec. 2017. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300672&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Abr. 2021. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. Espaço Aberto. Agosto, 2001. Disponível em

<https://www.scielosp.org/pdf/icse/2001.v5n9/177-188/pt>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. 4. ed. Campinas: Alínea, 2012.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Rosa Caroline Mata; VERÇOSA, Lucy Vieira da Silva. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino na Saúde. AL, Brasil. 20 n. 3 (2019). DOI: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p286-291>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. Psicol. Ensino & Form., Brasília, v. 4, n. 1, p. 60-78, 2013. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612013000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. Interface. Comunicação Saúde Educação. v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011. Disponível em

<https://www.scielosp.org/pdf/icse/2011.v15n39/1011-1024/pt>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

SÁNCHEZ, Gaspar; VALCÁRCEL, M. Victoria. Science Teachers' Views and Practices in Planning for Teaching. Journal of Research in Science Teaching. Vol. 36, Nº. 4, pp. 493–513 (1999). Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.58.5437&rep=rep1&type= pdf>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. Educ. rev., Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, May 2019. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em: 12 Abr. 2021. Epub July 29,

2019. https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031.

TEODORO, João Vitor (Org). Vivências na docência: do ensino básico ao superior. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 449p.

VILELA, Naiara Sousa; KATO, Marly Nunes de Castro; MELO, Geovana Ferreira. Planejamento na educação superior: uma reflexão da prática docente universitária. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EdUECE – Livro 1. 2014. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/405-

%20PLANEJAMENTO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20 UMA%20REFLEX%C3%83O%20DA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20UNIV

ERSIT%C3%81RIA.pdf>. Acesso em: 3 Abr. 2021.

O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DENIS ALBERTO LEMOS ANDRADE

RESUMO

Fundamentação teórica para sabermos se o xadrez consegue desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos no ensino fundamental, de forma a trazer benefícios para a aprendizagem. Aprofundamos o estudo no conceito de jogos com Huizinga (1980); e Piaget (1975). Na explanação sobre a origem do xadrez usei Carvalho (1982); e o grande mestre cubano Capablanca Y Graupera (1935). Na discussão dos benefícios do xadrez, me baseei em Gardner (1994). Sabemos que o xadrez têm muitos benefícios advindos de sua prática, busco com o teor do trabalho comprovar a melhora da aprendizagem global dos alunos e o desenvolvimento da autonomia, tão importante na educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Xadrez; Benefícios; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Temos em mão um trabalho de suma importância, que é desenvolver ao máximo um processo de ensino – aprendizagem que se aproxime mais da realidade de nossos alunos, e por conseguinte, a pesquisa de novas estratégias de ensino precisam ser levadas sempre em consideração, como já escutei uma vez, “ ser professor é agir no momento de incerteza”.

Não podemos deixar de fora no ensino de nossos alunos na infância, a grande importância do brincar e o jogar, características do lúdico. Um dos grandes desafios que encontramos no processo de ensino aprendizagem de nossos alunos, de acordo com (Macedo, 2005, p.14) “ é articular de modo independente duas tarefas muito difíceis: integrar as crianças na sociedade adulta (aprender conceitos, informações,

regras e atitudes valorizadas em uma dada cultura ou grupo social etc.) e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento de sua autonomia”.

De fato, nessa hora, precisamos avaliar qual forma teremos mais sucesso na aprendizagem dos alunos. Trago a proposta

do xadrez como uma alternativa para desenvolver o raciocínio lógico dos alunos, pensarem um passo a frente nas suas tomadas de decisões, e também nas consequências de suas decisões. O xadrez desperta a construção de uma estratégia, respeitando as regras, as normas da vida, prestando atenção na atividade que está sendo realizada, sem dispersar ou mudar de pensamento.

Temos a dificuldade dos alunos de construírem uma sequência lógica de pensamentos, pois, quando perguntamos o que querem ser quando crescer, as vezes, nas suas respostas os alunos não têm na cabeça uma ideia clara de como chegar no seu objetivo, do que precisa ser feito, e qual caminho trilhar. São alunos muito dependentes ainda do professor para chegar a um destino.

Com todos esses problemas na aprendizagem dos alunos, vamos usar como ferramenta pedagógica o xadrez na escola, para vermos, se conseguimos diminuir problemas atuais no desempenho dos alunos, aprimorando mais a autonomia do aluno na sua aprendizagem.

Vamos discutir a seguir, o conceito dos jogos e sua importância no ensino.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Os jogos são um fenômeno da educação física, caracterizado pelas suas peculiaridades, com base em Huizinga (1980) , vemos que o jogo tem a participação voluntária, com regras combinadas e obrigatórias, acompanhados de uma tensão e alegria na sua prática.

O jogo prepara o jovem para as tarefas que a vida lhe incumbirá, através do respeito às regras e a encenação da realidade, o faz de conta, através da imitação da vida adulta. Concordamos com Freire e Scaglia (2003), destacando a importância do lúdico em tudo que a criança faz pela livre e espontânea vontade de jogar, aonde o jogo é uma metáfora da vida, simulando ludicamente a realidade, se manifestando quando as crianças brincam.

Simplificando a classificação dos jogos, feita por Piaget (1975), os jogos se classificam em jogo de exercício, no qual não modifica nenhuma estrutura de pensamento, é baseado apenas na repetição. O jogo simbólico, no qual usa a imaginação como motriz de seu pensamento. E por conseguinte o jogo de regras, que aparece na idade de 7 a 11 anos, que, diferentemente dos dois anteriores, desenvolve-se pela vida inteira, como o xadrez por exemplo.

Na infância, o jogo tem um papel de grande importância, pois, as crianças aprendem quem são, familiarizam com regras propostas e combinadas, fazendo parte da cultura da sociedade.

Piaget também ressalta a importância do jogo nessa fase para a formação do adulto, afirmando “ o jogo constitui o polo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo pensamento e raciocínio posterior”.

Para ratificar tal importância, Danoff, Breintbart e Barr (1977) afirmam “ elas (as crianças) começam a raciocinar, a desenvolver pensamento lógico, a expandir seus vocabulários e a descobrir relações matemáticas e fatos científicos”. Dessa forma, o xadrez se torna uma excelente ferramenta para atingirmos sucesso na obtenção dos objetivos citados pelos autores acima.

TIPOS DE JOGO

Agora que vimos o conceito do jogo, vamos atentar para suas categorias, o jogo desportivo ou não desportivo. O jogo desportivo é usado para fins competitivos, visam vencer não só o adversário, como também superar dificuldade e ser recompensado. De acordo com Barbanti (1994, p.9), que define o esporte como" atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico ou uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos".

Para compactuar a deixar bem claro o significado da palavra esporte, que significa regozijo, ou seja, diversão. Vamos de encontro a Barbanti com a afirmação de Betti (1991), que conceitua o esporte como uma ação social institucionalizada, composta por regras, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo, é comparar os desempenhos para atribuir um vencedor.

Em uma afirmação mais detalhada, temos Kolyniak Filho (1997), diz que o esporte é uma atividade derivada do jogo (no sentido da imprevisibilidade do resultado), em que duas ou mais pessoas competem através de habilidades motoras específicas, condições pré-estabelecidas de espaço e tempo, competindo através de regulamentos, normas e procedimentos reconhecidos, registrados e controlados publicamente, sendo que o resultado de tal confronto é passível de comparação com resultados verificados em outras competições similares.

Nessa primeira definição do jogo desportivo, podemos ver que ele tem o caráter profissional, uniformidade de regras definidas por regulamentos e que a competição se baseia no reconhecimento dos resultados publicamente, para a obtenção de recordes.

A partir daqui, estudaremos a segunda definição de jogo, o jogo não desportivo, que está relacionado ao lazer, diferenciando-se do esporte nos quesitos de que as regras podem ser adaptadas previamente, não há o caráter de competição para fins classificatórios e criação de recordes para obter reconhecimento e classificações.

A característica mais importante já foi tratada acima, na introdução, que é o lúdico, a obtenção do prazer pessoal. Nesse ponto, com base em Pinto (1999) vemos que o lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade.

Já descrita a importância dos jogos no ensino e suas características, vamos entrar agora no xadrez, primeiro com a sua criação e história.

A ORIGEM DO XADREZ

Com base em Carvalho (1982), a origem do xadrez é incerta, atribui-se a origem tanto ao Rei Salomão, quanto aos contemporâneos de Confúcio. Outros pesquisadores destacam a criação do xadrez aos egípcios.

Vamos discorrer aqui, com uma teoria muito defendida, da origem do xadrez na Índia, por volta dos séculos VI e VII. O jogo era chamado de chaturanga, jogado com da-

dos e quatro pessoas. De acordo com (Silva, Wilson,2004),foi na Europa que o xadrez recebeu o nome e a aparência que tem hoje, inclusive com as peças que fazem parte do jogo atualmente.

O Xadrez na Europa se tornou o jogo da nobreza, jogado pelos reis. A sua popularidade foi dada através da publicação de livros didáticos, e foi adotado na antiga União Soviética – URSS, como uma disciplina obrigatória aos estudantes, sendo o berço de grandes mestres enxadristas.

Atualmente o xadrez se adaptou a Internet e se espalhou muito mais pelo mundo. Sendo até tema de uma famosa séria da plataforma de streaming NETFLIX, intitulada o Gambito Da Rainha, que disparou com seu sucesso a compra de tabuleiros de xadrez pelo comércio eletrônico.

No Brasil, o jogo data de 1808, quando D. João VI, ofereceu a Biblioteca Nacional, no Rio De Janeiro, um exemplar de autoria de Lucena.

Tendo por base o livro sobre a história do xadrez " A primer of Chess", de autoria do grande mestre cubano detentor dos títulos mundiais da modalidade de 1921 a 1927 Capablanca Y Graupera, afirma que a criação do xadrez é de autoria desconhecida.

Sabemos que o xadrez não era jogado como vemos hoje, era disputado de formas diferentes, tanto no oriente quanto no ocidente. De qualquer forma, a influência europeia se consolidou nesse processo, tornando-se um passatempo universal jogado em todo mundo.

O Xadrez atual tem predominantemente o caráter medieval, semelhante a uma guerra e elementos da corte, que são marcantes nos nomes das peças. A realeza, os peões à frente da cavalaria como soldados rasos, para proteger os bispos e a realeza, enquanto as torres delimitam os espaços que envolvem a fortaleza do reino a ser defendido.

Se as revoluções políticas pelo que o mudo passou, mudaram vários regimes governamentais, o xadrez pelo seu modo, permanece até os tempos contemporâneos como um jogo de distinção social, um privilégio concedido a quem joga, cobrando uma alta capacidade e esforço, como um imposto a se pagar pelo seu deleite.

Capablanca Y Graupera (1935), alertam para a mudança do xadrez, como um passatempo somente para as classes mais nobres, sendo hoje, defendido por educadores como um excelente desafio para qualquer intelecto.

Há muito tempo o jogo é visto como uma atividade recreativa e lúdica, obedecendo a um conjunto de regras. No xadrez são definidas, e como um jogo, além do benefício da diversão traz no seu conjunto vários atrativos que brindam o praticante.

OS BENEFÍCIOS DO XADREZ

Como introito do tópico, nos esclarece muito as pesquisas realizadas por Charles Partos (Apud. FERRACINI, 1998), professor do Departamento de Instrução Pública do Cantão dos Valais (Suíça), que mostram que o xadrez auxilia no desenvolvimento de habilidades como: atenção e a concentração; o julgamento; a imaginação e a antecipação; a memória; a vontade de vencer, a paciência e o autocontrole; o espírito de decisão e a coragem; a lógica matemática; o raciocínio analítico e sintético; a criatividade e a inteligência.

Numa descrição mais elaborada, vemos uma sequência de benefícios na prática do xadrez quando a criança começa a dominar o tabuleiro, desenvolvendo assim a sua noção espaço dimensional. Através do conhecimento das peças, cada qual com suas características próprias, físicas e funções no jogo, desenvolve sua memória e concentração. Já o desenvolvimento do jogo, com o cálculo das jogadas e suas consequências, desenvolve o raciocínio lógico e a imaginação, sendo que o controle das jogadas e suas escolhas valorizam a aquisição da autonomia. (Partos, Charles 1978).

Outro importante ganho na prática do xadrez, se dá através da interação com o adversário, o contato de jogadas e pontos de vista, perfis de jogadores diferentes. Revelando assim uma arte imaginativa, com variações que surgem a cada lance, a tentativa da antecipação das próximas jogadas, o uso de lances para distrair o oponente das próximas jogadas.

Vale destacar aqui, com base em Gardner (1994), em seu livro Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas, que destaca as sete inteligências. Vamos levar em análise, por ora, a lógico-matemática, onde o autor afirma que é muito desenvolvida nos enxadristas, tendo ainda aliada o aperfeiçoamento da inteligência espacial.

O xadrez pode ser usado em diferentes contextos, sendo: lúdico, desportivo, lógico-matemático, artístico e a última, e mais importante para a gente, o xadrez pedagógico.

O caráter lúdico permite a todos, inclusive aos amadores, a praticar o xadrez nos momentos de lazer, de maneira que os alunos já têm o primeiro contato com o jogo na escola, privilegiando nesse início o lúdico em sua prática.

O critério desportivo, cresceu muito com a expansão da sua prática, com campeonatos escolares em todas esferas, da municipal a nacional; e com campeonatos profissionais regulados por federações estaduais, e nacionais, pela Confederação Brasileira de Xadrez (CBX).

O xadrez com caráter lógico matemático, está com a finalidade de resolver problemas de forma lógica e intelectual.

Pelo lado artístico, não têm muitos estudos sobre o tema, mas temos como base Blanco (1998,p.31), a ideia de que o valor estético do xadrez se dá através de grandes duelos entre grandes mestres e personalidades famosas nos campeonatos mundiais.

O xadrez pedagógico, que será debatido mais a fundo, engloba na escola todos os contextos acima, como uma ferramenta/ estratégia que permita aos alunos a melhorar diferentes habilidades, que no futuro possa colaborar com a aprendizagem dos mesmos.

O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Um dos méritos do xadrez, com base em Sá (2005), é um jogo que permite ao jogador progredir pelo seu próprio ritmo, semelhante a seus estudos.

O xadrez por ser um jogo de regras, requer do praticante normas de planejamento e estratégia, além de julgamentos que o jogador tem que fazer.

Na escola o xadrez estabelece características essenciais aos alunos de acordo com Kamii (apud MARQUES,2004), no qual a criança ao jogar é totalmente responsável

por suas decisões, desenvolvendo sua autonomia, sem a interferência do adulto. Em sua estratégia, o aluno percebe que precisa construir um plano lógico de jogadas para chegar ao xeque-mate, resolvendo problemas estratégicos e ganhar vantagens no posicionamento de suas peças. Por último, o aluno reflete através de seu jogo, com a comunicação posterior com o adversário e professor, de seus erros e novos pontos de vista sobre suas jogadas, melhorando a sua prática.

O jogo de xadrez traz consigo muitos benefícios na ludicidade, mas também através da sua complexidade, oferecendo muitos desafios da ordem cognitiva, respeitando a estratégia, concentração e o raciocínio lógico.

Um dos principais benefícios do xadrez é a concentração, pois o jogador tem que estar sempre atento às modificações do adversário no jogo, sempre modificando as suas jogadas sem esquecer o seu objetivo. Com o ganho da concentração obtido, o aluno pode resolver problemas matemáticos mais rapidamente, assimilar conteúdos em diversas disciplinas da grade curricular.

O xadrez como ferramenta pedagógica estimula também o coletivismo, respeito à diversidade de pensamentos e ações. O xadrez utilizado de forma correta, aprimora e desenvolve as demais capacidades cognitivas. Onde Vigotsky (apud VASCONCELOS; ALONSO,2008,p.5) :

O aluno é elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita no grupo; o conteúdo favorece a reflexão do aluno, e o professor é o responsável pela orientação da construção de significados e sentidos em determinada direção.

É notável a partir daí, que a mediação do professor exerce um papel primordial para o desenvolvimento de um melhor trabalho com as capacidades exigidas no processo de ensino aprendizagem. O educador deve estar atento às necessidades e o ritmo dos alunos ao longo desse processo, oferecendo estratégias para o desenvolvimento dos alunos.

Muitos países no mundo como a França, Rússia e Inglaterra implementaram o xadrez nas escolas em projetos e turmas extracurriculares. De fato que esses projetos apresentaram uma melhoria no rendimento escolar dos alunos.

Vimos a importância do professor na mediação do processo de aprendizagem usando o xadrez como ferramenta pedagógica, e também, o xadrez é usado nas escolas do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos são um fenômeno peculiar a educação física, como vimos, um excelente aliado no desenvolvimento da criança, pois, prepara o aluno para a vida adulta, com o contato das regras e respeito a elas, se enquadrando desde cedo aos direitos e deveres, que acompanharão o cidadão enquanto inserido na sociedade. Verificamos no xadrez, um ótimo exercício para o aluno ir tomando contato com a sua cidadania, através do respeito as regras, a competitividade e lúdico.

Através do xadrez chegamos ao desenvolvimento de muitas capacidades que

auxiliam nossos alunos em sua aprendizagem, da ordem cognitiva, principalmente citamos no que diz respeito a estratégia, concentração e raciocínio lógico. Numa partida, o jogador deve preparar seus movimentos, imaginando a sequência dos movimentos de seu adversário, exercitando a reversibilidade e a autonomia de tomar decisões por si mesmo.

Ao buscar a melhor combinação de lances, analisa os diferentes pontos de vista para resolver o próprio problema criado no tabuleiro, refletindo para a sua solução, ou não, através de seus erros e acertos. O que quando se formar um cidadão irá refletir para chegar a solução de seus problemas na vida, criando uma sequência lógica.

No inicio dos trabalhos podemos encontrar uma certa resistência entre as crianças e adolescentes, mas nada que vai atrapalhar o curso natural do aprendizado, pois, depois de conhecer as regras e a dinâmica do jogo e de suas peças, o xadrez é um jogo que conquista por não ser repetitivo, sempre flertando com o inesperado em cada jogada. Fica clara a contribuição que esse jogo/esporte traz aos alunos, ajudando a se tornarem mais reflexivos e conscientes de suas decisões.

No dia-dia escolar, lutamos para desenvolver a autonomia dos alunos, diminuindo a dependência do professor, e no xadrez, vemos que as crianças precisam refletir e resolver sozinhas seus problemas no tabuleiro.

O velho método de memorização se tornou obsoleto, precisamos de alunos mais críticos e autônomos do seu processo de aprendizagem e formação. Corroborando com a professora Simone Cristo (2005), especialista em xadrez escolar, a educação contemporânea encerra o ensino por adestramento, optando por um ensino em que o aluno é estimulado a aprimorar a sua capacidade de pensar e criar. Portanto, chegamos a conclusão que o xadrez é primordial, não atendendo só as características de um jogo na educação física, mas sim, desenvolvendo outras capacidades tão importantes que ajudam no ensino de todas as matérias como a auto confiança, desenvolvendo a tão almejada autonomia, capacidade tão predominante e necessária no ensino de qualidade.

Temos ai um importante aliado, para o desafio de formarmos cidadãos mais críticos e autônomos na construção de suas carreiras tanto profissional, social e afetiva. Num mundo em que domina as redes sociais, que apresentam uma gama variada de informações e não de pensamentos, desafiamos nossos alunos a construírem seus pensamentos.

O xadrez ganha muito espaço em todas as áreas, digitais, como exemplo, com jogos no celular e séries de televisão e filmes, passando de geração em geração, e aqui como obrigação nossa de educadores de propagar a oferta desse jogo que traz tantos benefícios para a educação.

REFERÊNCIAS:

• FERREIRA, E.R. O xadrez na educação infantil: Um estudo com professores de Educação Física na rede municipal de ensino. Disponível em: http:

//www.drive.google.com/drive/folders/1E8mZunYNAB6q3WsRgUQ3I-1-

_8ZrzqBw. Acesso em Março de 2021.

• GOULART, E.; FREI, F. O ensino de xadrez para crianças das 3º e 4º séries

do ensino fundamental. Disponível em: http:

//www.drive.google.com/drive/folders/1E8mZunYNAB6q3WsRgUQ3I-1-

_8ZrzqBw. Acesso em Março de 2021.

• GOULART, E.; FREI, F. O jogo de xadrez como ferramenta para o ensino da matemática à crianças do ensino fundamental. Disponível em: http://www.google.com/drive/folders/1E8mZunYNAB6q3WsRgUQ3I-1-

_8ZrzqBw. Acesso em Março de 2021.

• MELO, C. C. F.; Xadrez pedagógico no ensino fundamental e para educação de jovens e adultos. Disponível em: http:www.google.com/drive/folders/1E8mZunYNAB6q3WsRgUQ3I-1-

_8ZrzqBw. Acesso em Março de 2021.

A PRÁTICA EDUCATIVA

DENISE FRANCINE

RESUMO

A escola é o lugar onde as práticas educativas são planejadas, organizadas e operacionalizadas sendo aquelas previstas pelos gestores e docentes destinadas ao corpo discente. Neste trabalho discutiremos sobre os elementos que compõem a prática educativa, a atuação do professor em sala de aula e o processo e a importância do planejamento na ação docente, tanto na sua ênfase em imaginar, como em analisar, prever e refletir. O presente artigo se propõe a responder as questões acima, por meio de revisão bibliográfica apoiado em diversos autores. Como resultado, entendemos que a prática educativa é composta pela própria vida, pelas experiencias culturais e sociais dos professores e alunos. Ensinar envolve 3 passos: a intervenção, o encaminhamento e a devolução. A melhoria da atividade profissional dos professores depende de aspectos relacionados aos materiais disponíveis para a aula, do estilo de ensinar do professor, como ele constrói as relações sociais, os conteúdos culturais que traz para o vínculo com os alunos. Conclui-se que a prática educativa bem elaborada de professores e gestores leva os alunos a desenvolver sua capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação potencializadora da atividade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Educativa; Processo Ensino Aprendizagem; Planejamento; Organização.

ABSTRACT

The school is the place where educational practices are planned, organized and operationalized, being those provided by managers and teachers destined to the student body. In this work we will discuss the elements that make up the educational practice, the role of the teacher in the classroom and the process and the importance of planning in the teaching action, both in its emphasis on imagining, as in analyzing, predicting and reflecting. This article proposes to answer the above questions, through a bibliographic review supported by several authors. As a result, we understand that educational practice is composed of life itself, of the cultural and social experiences of teachers and students. Teaching involves 3 steps: intervention, referral and return. The improvement of the teachers'

professional activity depends on aspects related to the materials available for the class, the teacher's style of teaching, how he builds social relationships, the cultural contents that he brings to the bond with the students. It is concluded that the well-elaborated educational practice of teachers and managers leads students to develop their ability to think, feel and act critically about reality, to stand in front of it, transform it and thereby transform themselves, that is, an education that enhances human activity.

KEYWORDS: Educational Practice. Teaching-Learning Process. Planning and Organization of Practices.

INTRODUÇÃO

Sabemos que não há avanço humano na ausência de processos educativos. A escola é o lugar onde as práticas educativas são planejadas, organizadas e operacionalizadas sendo aquelas previstas pelos gestores e docentes destinadas ao corpo discente, e outra, aquelas produzidas na sala de aula, "operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem." (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123).

"Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem." (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123).

Para Freire, os seres humanos se tornam sujeitos sociais, críticos e reflexivos por meio da práxis, união entre a ação e reflexão sobre o mundo. Para ele, a prática educativa do professor se dá pelas vivências e ações pedagógicas e a reflexão e avaliação sobre elas. "Homens e mulheres exercem seu papel, percebendo-se como seres sociais, tomando consciência de seu lugar e da possibilidade de mudar o mundo vivenciando a práxis" (CASTRO JUNIOR; SILVA, 2020, p. 4), teoria e prática juntos.

A educação dessa forma, se torna dialógica pela ação do professor. Ele é capaz de agir sobre sua realidade, e, ao educar, ensina como também aprende. Para Paulo Freire (2015) os homens se educam entre si.

A prática docente, pressupõe diálogo de saberes entre professor aluno. E para construir essa prática considera então, a importância da intencionalidade e do planejamento para viver uma relação forte entre esses dois atores principais para que contribuam para o processo ensino- aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, discutiremos sobre os elementos que compõem a prática educativa, a atuação do professor em sala de aula e o processo e a importância do planejamento na ação docente, tanto na sua ênfase em imaginar, como em analisar, prever e refletir.

O QUE É IMPORTANTE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR?

Se utilizarmos nossos recursos de memória, possivelmente relembraremos boas (e más) experiências escolares. "Muitos teóricos registraram suas memórias em livros, teses e dissertações, a fim de demonstrarem o quanto práticas pedagógicas que consideram o aprendizado do "ser" são fundamentais para a formação do aluno." (SOUZA, 2010, p. 10).

Para Dewey a educação deve habilitar

a todos a continuarem aprendendo, a buscarem o desenvolvimento constante. “Vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso, cabe à escola, promover pela educação, a retomada contínua dos conteúdos vitais” (DEWEY, 1979, p. 227 apud MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 130).

Dessa forma, a prática educativa é composta pela própria vida, pelas experiencias culturais e sociais dos professores e alunos.

Pode ser caracterizada como atividade social, prática, experimental, interativa, que parte das necessidades individuais, ligada à vida que se vive. Essa prática é centrada no aluno, em seus interesses e aptidões. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, que pretende acima de tudo habilitar os indivíduos a continuar sua educação. (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 130).

A melhoria da atividade profissional dos professores depende de aspectos relacionados aos materiais disponíveis para a aula, do estilo de ensinar do professor, como ele constrói as relações sociais, os conteúdos culturais que traz para o vínculo com os alunos, uma vez que “na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, [...] quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa” (ZABALA, 1998, p. 14).

Para Madalena Freire (1997, p. 09-11), ensinar envolve 3 passos: a intervenção, o encaminhamento e a devolução.

a) A intervenção: para intervir de forma significativa nas atividades realizadas pelos alunos, o professor precisa ter clareza de qual é o seu foco, dentro do conteúdo que vai priorizar.

b) O encaminhamento: determinado o foco de sua prática, o professor vai desencadear uma série de atividades que permitam ao aluno atingir o foco pensado pelo professor.

c) A devolução: é o momento em que ocorre o aprendizado do aluno, a partir das inúmeras intervenções realizadas pelo professor. É quando o educando constata transformações em si próprio, a partir do contato com o objeto de conhecimento em questão. É a constatação de que ele, de fato, aprendeu. (SOUZA, 2010, p. 12).

Para a autora, estes “ingredientes” dependem um do outro e são construídos na dialogicidade do processo. À medida que as devoluções ocorrem, ou seja, enquanto as aprendizagens acontecem, novos planejamentos surgem e, consequentemente, novas intervenções, encaminhamentos e devoluções, numa espiral que não termina; ao contrário, vai crescendo e se expandindo, conforme o aumento da complexidade das intenções.

Nesse sentido, enxergar a totalidade que envolve a prática educativa requer levar em conta os seguintes aspectos:

- as intenções do professor perante a turma,
- as relações que a turma estabelece com o conhecimento,
- as previsões de ação do professor em sala de aula, ou seja, o processo de planejamento e de elaboração do plano de trabalho, sobretudo as considerações metodológicas,
- as expectativas em relação à aprendizagem dos conteúdos pelos alunos

- as avaliações dos resultados. (SOUZA, 2010, p. 9).

O professor utiliza referenciais que o ajudam a interpretar o que acontece em aula, exercitando o pensamento prático com capacidade reflexiva (ZABALA, 1998).

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervém na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. Mas como podemos saber se estas experiências, modelos e exemplos e propostas são adequados? (ZABALA, 1998, p. 13).

Zabala (1998) afirma que a sala de aula é um microssistema da escola, construído pela forma que o professor distribui "o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos [...] explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece em sala de aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. " (ZABALA, 1998, p. 16-17).

"A ideia de aprendizagem autêntica tem como prática libertadora o respeito a autonomia, tem a ver com a consciência do mundo, refletindo sobre as diferentes formas de percepção sobre a realidade, os diferentes tipos de saberes, os valores de cada sujeito "(FREIRE, 2015 apud CASTRO JUNIOR; SILVA, 2020, p. 4).

O diálogo possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade, dialogando, de modo horizontal, proporcionando a igualdade no valor da expressão dos saberes, possibilitando pensar e agir crítico com suporte na linguagem comum, própria da realidade em que se planeja adotar ações de mudança, o que representa pensamento baseado em realidade concreta (Freire, 2003 apud CASTRO JUNIOR; SILVA, 2020, p. 7).

Planejar é um processo permanente com a reelaboração diária de novos planejamentos.

Segundo Madalena Freire (1997, p. 57-58), são necessários três passos:

a) Observação: a partir dela, o professor recolhe dados, elabora questões que o levam à reflexão, ao estudo e à pesquisa.

b) Acompanhamento da ação: neste momento, o professor verifica se os encaminhamentos pensados no planejamento estão adequados. É importante mencionar que acompanhar não é simplesmente assistir (ou cobrar). Acompanhar, aqui, significa interferir, questionar, problematizar.

c) Avaliação: é por meio dela que o professor verificará se o conhecimento foi realmente construído, ou seja, se os seus objetivos foram alcançados pelo grupo de alunos.

Para Furlanetto (2004, p. 25), o professor vai se formando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Essa formação pode ser compreendida de duas maneiras, dependendo da concepção que assumimos. Podemos compreender a formação como colocar o profissional em uma fôrma bem definida, rígida e reprodutora, na qual se aprenderiam (e se repetiriam) técnicas, métodos, conteúdos e materiais [...] podemos compreender a formação como uma possibilidade de dar forma, que possibilite ao professor "buscar os

próprios contornos, aqueles que possibilitem sua expressão" (apud SOUZA, 2010, p. 27).

De acordo com Paulo Freire (1997, 2003) é no encontro entre professores e alunos, em sua relação dialógica, que a aprendizagem ocorre. Por este motivo, o fazer pedagógico exige relações de amorosidade, de respeito, de querer bem aos educandos. Para o autor (FREIRE, 1997), o processo de ensinar exige do professor três aspectos essenciais:

1) Não há docência sem discência: o processo de ensinar exige que o professor pesquise e reflita criticamente sobre sua prática, e o faça com rigorosidade metódica, pois o conhecimento está em constante transformação. Da mesma forma, faz com que o docente respeite os saberes dos educandos e, a partir desses saberes, faça-os avançar, por suas palavras e, muito mais, pela corporeificação delas pelo exemplo. Além disso, é preciso aceitar o risco do novo, rejeitando sempre qualquer forma de discriminação.

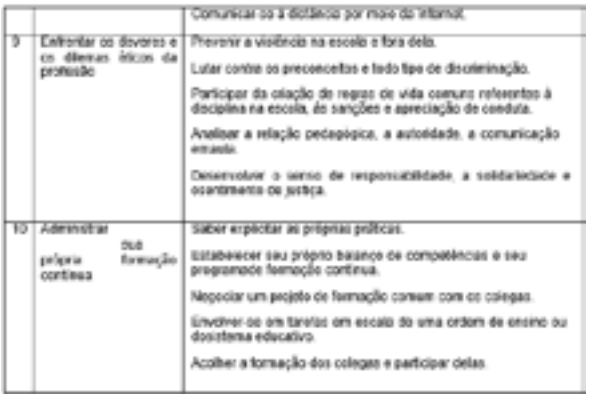
2) Ensinar não é transferir conhecimento: partindo da concepção de que o homem é inacabado e está em constante processo de aprendizagem, ensinar exige bom senso para apreender a realidade, além de tolerância, humildade e respeito à autonomia de ser do aluno. Da mesma forma, exige alegria, esperança, curiosidade e convicção de que a mudança é possível.

3) Ensinar é uma especificidade humana: o homem, ao ensinar outros homens (independente da fase da vida em que estejam), necessita ser generoso, comprometido e seguro de sua competência profissional. Além disso, deve compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, por isso, o professor precisa saber escutar seus alunos (e a si próprio), ter disponibilidade para o diálogo para tomar decisões conscientes, com liberdade e autoridade que lhe são próprias. Por fim, precisa compreender que ensinar é reconhecer que a educação é ideológica, ao mesmo tempo em que também exige querer bem aos educandos. (apud SOUZA, 2010, p. 29- 30).

Considerando que as competências profissionais do professor passam por sua formação pessoal e profissional e sobre as experiências acumuladas ao longo da docência, acreditamos que é interessante a reflexão sobre as dez competências profissionais do professor apontadas por Perrenoud (2000 apud SOUZA, 2010, p. 27), conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Dez domínios de competências necessárias à formação do professor.

	Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar na formação continuada
1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a ensinamentos e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos, dos erros e obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar sequências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de trabalho.
2	Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adotar uma visão longitudinal dos objetivos de ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Ampliar a gestão de classe para um espaço mais abrangente. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos com dificuldades. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo.
4	Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos. Oferecer atividades opcionais de formação. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5	Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto de equipe, com representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e renovar uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6	Participar da administração da escola	Elaborar e negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no âmbito da escola.
7	Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e debate. Fazer entrevistas. Envolver os pais na construção dos saberes.
8	Utilizar novas tecnologias	Utilizar editores de texto e demais ferramentas multimídia. Explorar as potencialidades didáticas de softwares em relação a objetivos de ensino.



		Comunicar-se a distância por meio do material.
9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela.
		Lutar contra os preconceitos e todo tipo de discriminação.
		Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e apreciação de conduta.
		Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.
		Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10	Administrar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas.
		Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.
		Negociar um projeto de formação comum com os colegas.
		Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
		Acolher a formação dos colegas e participar delas.

Adaptado de Perrenoud, 2000, p. 20-21 apud SOUZA, 2010.

A complexidade da atuação do professor diante de seu grupo de alunos é muito maior quanto mais amplia-se a sua responsabilidade sobre as aprendizagens desses estudantes pois está em suas mãos a responsabilidade por uma formação integral dos cidadãos.

CONCLUSÃO

Embora o planejamento seja um dos fundamentos de uma boa prática educativa "no contato com a realidade pedagógica, o mundo do sonho planejado, idealizado, pode sofrer choques (grandes ou pequenos, fracos ou fortes, em sintonia ou dessintonias) onde emerge um segundo movimento que é o desilusionamento" (FREIRE, 1997, p. 54).

Desiludir-se com o ofício de ser educador é um risco que todos nós, professores, corremos. Se depositamos nossa energia na desilusão com as políticas, com os alunos, com a escola, com o planejamento, caímos numa atitude pessimista, fatalista, desesperançosa. (SOUZA, 2010, p. 13).

A prática educativa bem elaborada de professores e gestores leva os alunos a desenvolver sua capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação potencializadora da atividade humana. (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 132).

REFERÊNCIAS

CASTRO JÚNIOR, A. R. de; SILVA, M. R. F. da. Círculo de conversação como estratégia metodológica qualitativa na produção de saberes em enfermagem. Research, Society and Development, v. 9, n. 6, e112963521, 2020.

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

FREIRE, M. Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARQUES, E. DE S. A.; CARVALHO, M. V. C. DE. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.97 no.247 Brasília Sept./Dec. 2016.

SOUZA, M. A.. Gestão da sala de aula I, Taubaté: UNITAU, 2010.

ZABALA. A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

DORCA DOS SANTOS VIEIRA SILVA

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as funções da música nas atividades de rotina vivenciadas na educação Infantil e refletir sobre práticas e concepções sobre a música na Educação Infantil. A vivência da música nestes espaços não se restringe apenas às salas de aula, e sim no ambiente escolar como um todo. A pesquisa buscou verificar se as músicas cantadas ou tocadas na escola colaboram para um desenvolvimento pleno das crianças no ensino-aprendizagem ou fazem parte de uma rotina preestabelecida de ensaios para datas comemorativas ou festas, sem nortear o ensino. Constatou-se que a música faz parte do PPP (Projeto Politico Pedagógico) e é desenvolvida em vários momentos na rotina das crianças neste eixo da Educação Infantil, onde a criança tem a liberdade de brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos seus desejos e necessidades através de uma melodia ou ritmo da música.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Música; Crianças.

ABSTRACT

This project aims to analyze the music functions at activities lived by child education, reflect about practices and conceptions directed for the music as a pedagogical mechanism at teacher tasks in education. The music experience in those places does not restrict only at classrooms, but in the scholar environment as itself. The research sought to verify if the sung or played songs at school collaborate for a complete development of the children in the apprenticeship or are part of a pre-established routine of rehearsals for celebratory dates or parties, without disordering the education. It is confirmed that the music is a part of the Political Educational Project (PEP) and it develops through several moments on the daily bases on a child from this kind of education, where the child has the liberty to play, express emotions, feelings, thoughts, wishes, and necessities over melodies or musical rhythm.

KEYWORDS: Education; Music; Children

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil envolve o brincar, o cuidar e o educar nas várias dimensões humanas, esses fatores são importantes para o desenvolvimento e a formação da criança e para o exercício da cidadania, além de auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse bojo, a música entra como fator fundamental no desenvolvimento infantil e nas suas relações diárias, pois ajuda a melhorar a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração, a memória, o raciocínio matemático e estimula várias áreas do cérebro que não são desenvolvidas por outras linguagens como a oral e escrita, além da riqueza de experiências que as músicas podem proporcionar.

Esse eixo também se constitui como suporte pedagógico para o trabalho do (a) docente, não devendo ser desvalorizado e tampouco considerado uma perda de tempo ou um momento de recreação das crianças sem nenhum direcionamento pedagógico.

O Ministério da Educação (MEC) publicou uma série de estudos e documentos orientadores aos sistemas de ensino, nos quais foram impulsionados pelas reformas

legais e institucionais a partir da Constituição de 1988, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 em três volumes que trata da presença da música na Educação Infantil (Vol. III p.45). Na pagina 79 do 3º volume são listadas obras musicais e discografia sugeridas para serem utilizadas na Educação Infantil.

O RCNEI realça a qualidade musical pelo rigor técnico e pela adequação ao universo infantil, produz a boa música sem buscar a erotização nas letras ou o consumo desenfreado em qualquer gênero musical.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, p. 48).

Além dos documentos oficiais, pesquisas trazem a reflexão sobre o papel da música na Educação Infantil relatando as dificuldades do trabalho com esse eixo. Algumas dessas pesquisas relatam que a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a música nas escolas de Educação Infantil é a deficiência na formação inicial e continuada dos professores. Há anos Nogueira (2005) já indicava que isto se repete em muitas escolas brasileiras.

Nesse sentido, salta aos olhos, a dificuldade que acompanha grande parte dos educadores de crianças pequenas, no sentido de explorar a música nas suas múltiplas possibilidades. Muitos apontam para limitações de ordem pessoal (“não sei tocar nenhum instrumento”, “sou desafinada”) para justificar a ausência da linguagem musical no cotidiano de seus alunos (NOGUEIRA, 2005, p. 3).

Ainda de acordo com Nogueira (2005), muitos professores colocam músicas para seus alunos ouvirem veiculadas pela mídia, tocadas massivamente em rádios, em trilhas de novelas ou em outros meios de comunicação, tornando-se cada vez mais difícil a introdução de materiais novos e diferentes.

Outra queixa comum recorrente nos mais diversos espaços nos quais lidamos com profissionais da educação infantil, tais como seminários e cursos de extensão – é a da falta de material de qualidade, particularmente CDs, fitas e vídeos. Questionam-se como poderão ampliar os referenciais musicais das crianças, se não têm acesso a outros tipos de produção, além daquelas veiculadas pelos grandes meios de comunicação, produtos da indústria cultural caracterizados por sua pouca qualidade estética (NOGUEIRA, 2001).

Pode-se observar também nas pesquisas a presença das brincadeiras de roda, cantigas, canções de ninar, através delas as crianças tem a oportunidade de vivenciar de forma lúdica diversas situações à sua volta como perda, decepções, afirmação, transmitidas através das músicas. NOGUEIRA (2003) em seu estudo sobre “A música e o desenvolvimento da Criança” afirma que:

Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar (2003, p. 4).

De acordo com BRITO (2003) é importante conhecer e preservar nossas tradições musicais e também conhecer, explorar e respeitar a cultura dos outros povos e seus recursos musicais.

Assim, as atividades musicais desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças no ambiente educacional. Nesta perspectiva, buscaram- se, nesta pesquisa, respostas para as seguintes questões: Quais as funções da música na Educação Infantil? Que atividades são elencadas envolvendo a música e com que objetivo são realizadas?

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Origem da música: Breve Histórico

A palavra música vem do grego “techne”, que significa técnica, junto a “mousikê”, e significa “a arte das musas”, na mitologia grega, as musas eram divindades ou seres celestiais que inspiravam as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo como seu deus, eles acreditavam que a música possuía poderes mágicos e curava doenças, purificava o corpo e realizava milagres através da natureza, daí a sua importância para as antigas civilizações.

Na Roma antiga a música não foi muito desenvolvida, em sua obra História da Música Ellmerich (1973, p. 26) afirma que “Os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim, o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 A.C”.

Na idade Média este cenário foi marcado por um fanatismo religioso que segundo Ellmerich (1973) quase levou esse período a uma total estagnação. A música estava presente nos cultos religiosos, Guido d’Arezzo, monge italiano criou a pauta de quatro linhas que é usada somente no canto gregoriano, (atualmente é usado a pauta com cinco linhas) e tem este nome em homenagem ao bispo Gregório Magno, a música era simbólica, ou seja, usava de símbolos quando cantada nos cerimoniais da igreja Romana. Os fiéis cantavam uma mesma melodia em uníssono, aguda e bem alta, que simbolizava o encontro com o altíssimo, para eles, significava a unidade da igreja.

As igrejas protestantes também usavam as músicas em seus cultos, gerando assim uma disputa por fiéis entre as duas igrejas, a católica e a protestante, havendo posteriormente a divisão da igreja católica que deu origem a igreja luterana liderada por Martinho Lutero. Estas mudanças religiosas levaram a igreja de Roma a “Contra Reforma”, passando a admitir em seus cultos músicas não gregorianas como expressa Ellmerich (1973, p. 32):

No célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música

fosse simples e o texto bem compreensível.

Após o século XVII, a música barroca substitui o estilo renascentista que era predominantemente usada nos corais de vozes da igreja dando lugar a uma estrutura de música mais complexa e emocional, com enredos dramáticos e de difícil compreensão surgindo a ópera com as obras do italiano Antônio Vivaldi.

Compositores importantes como Beethoven surgiram neste período importante do romantismo, ele foi um dos compositores mais influentes e respeitados do século XIX, suas composições não respeitavam as regras impostas pelos padrões da época, tornando a música clássica mais popular. Ellmerich destaca que "o romantismo significava o abandono às regras e a disciplina do classicismo, que expressa por sua arte, nesse caso, na música a emoção que sente o compositor" (ELLMERICH, 1973).

Neste contexto histórico, a música não era usada para fins educativos, e sim para assuntos religiosos e políticos ou em grandes consertos nos teatros europeus.

2. 2 A Música no Brasil

A música no Brasil foi uma influência da mistura de vários povos. Quando os portugueses chegaram ao Brasil por volta do ano de 1500, o vasto território brasileiro era habitado por muitas tribos indígenas, estima-se que na época eram faladas cerca de 1.300 línguas indígenas diferentes cada uma com suas leis e seus costumes. Encontraram aqui um povo muito musical, na carta que Pero Vaz de Caminha escreve para o rei de Portugal D. Manuel I, de acordo com (CAMÊU, 1997) ele relata o que viu na terra recém-descoberta;

> [...] 1500. Da Carta de Pero Vaz de Caminha, informando sobre gente do grande território que se tornaria o Brasil, ficou a certeza de que o som musical era utilizado pelo índio muito antes da descoberta do Continente americano. Logo no primeiro encontro entre a gente de Cabral e o nativo foi constatado pelo cronista que os índios "dançaram e bailaram, com os nossos". [...] Na mesma ocasião notou que "além do rio andavam muitos deles dançando e folgando" e ainda que "depois da missa quando nós sentados atendíamos à pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço". [...] (CAMÊU, 1977, p. 20).

Para os Indígenas, a música sempre foi associada à religião e a magia era um presente dos deuses usada na celebração de cultos, magia, ligação com ancestrais e exorcismo, ritos de passagem, guerras e festas comemorativas. Parte essencial dessa música são os instrumentos que a produzem. Nestes rituais também eram usados vários instrumentos feitos com uma grande variedade de materiais como, sementes, pedras, ossos, madeiras, chifres, carapaças de tartarugas, casco de animais, flautas feitas com bambus, apitos, pios, chocalhos, tambores confeccionados a partir da pele e couro de animais e muitos outros. Segundo a compositora, pianista, professora e musicóloga Helza Camêu (1979, p. 9):

> [...] Para o índio o instrumento tem uma origem, uma razão, uma finalidade, por isso, sonoro ou musical conta uma lenda, a sua lenda, que lhe determina um princípio, que lhe encarece a importância, dando-lhe especificação, vinculando- o a sua gente [...].

Os portugueses que aqui desembarcaram depararam com esta variedade de ri-

tuais musicais, e com a missão de introduzir os costumes europeus nos índios como uma nova forma de civilização utilizou a música como instrumentos catequizadores para promover a educação religiosa dos indígenas, começaram a introduzir as primeiras adaptações de instrumentos musicais portugueses, a viola de 10 cordas foi o primeiro instrumento usado na educação religiosa com as crianças indígenas, os filhos de colonos e os mestiços, gerados por portugueses com as índias. Essas músicas eram repetitivas e de ritos religiosos. França em sua obra A Música no Brasil (1953, p.7) diz que:

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: “com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América”.

Este método de ensino estendeu no Brasil até a chegada da família Real em 1854 quando a música foi instituída nas escolas públicas por meio de um decreto, anos mais tarde exigia-se a especialização do professor para regularizar como área de conhecimento na educação básica.

A música popular brasileira teve seu início na década de 1930 com a primeira marcha carnavalesca da história da música brasileira composta por Chiquinha Gonzaga chamada “Ô Abre Alas”, portanto, já no século XX foi um enorme sucesso que consolidou as bases iniciais da música popular brasileira, o samba, como é mundialmente conhecido é o ritmo mais famoso do Brasil veiculado até hoje em todos os meios de comunicação como o rádio, TV e mais recentemente a internet.

Apesar de ter sido trazida pelos jesuítas, imigrantes europeus, africanos e os nativos que habitavam no Brasil, a música não tinha nenhuma ligação com a educação, era usada apenas como forma de ensinar a tocar instrumentos como piano e violão, ou então para professar a fé cristã pelos padres jesuítas. LOUREIRO (2003) explica que:

Nessa fase era dada pouca ênfase aos aspectos musicais pela escola. A visão de trabalhar na educação musical, os aspectos culturais dos alunos, seu meio e a música como elemento de interação entre as outras disciplinas escolares, apareceriam em nossa história a partir da metade do século XX, junto à evolução da educação infantil como instituição educativa.

Diante desse cenário que foi exposto, a música atravessou gerações com suas particularidades, possibilidades e linguagens e permanece no cenário e na vida de muitas crianças brasileiras que usufruem dela não apenas para aprender, mas também para se divertir.

Na educação infantil a música faz parte do processo de construção do conhecimento e dos diferentes aspectos que a envolve como vivências, percepções, reflexão, interação com o próximo, expressão corporal, exploração dos movimentos, ela ainda desperta sensibilidade, aprendizagem de conceitos e ritmos, como explica Loureiro (2003, p.141):

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o individuo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibi-

lidade e de formação da personalidade.

A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para as crianças na Educação Infantil, quando é utilizada no momento certo e com o objetivo predeterminado.

2.3. A música e a sua importância no cotidiano da Educação Infantil

Ao observar as ações desenvolvidas durante o objeto desse estudo, que envolve a música e a expressão corporal como forma de beneficiar não só a criança, mas o ser humano em qualquer idade, Weigel (1998), afirma que "Consequentemente, as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável beneficio para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente". (WEIGEL, 1998, p.13). A música e as expressões corporais são de extrema importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para o despertar da consciência. Os aspectos musicais encontrados na música como efeitos sonoros, ritmos, sons, tempos, estão presentes nas atividades envolvendo músicas e contribui para deixar o ambiente escolar mais alegre, ela oferece às crianças um efeito calmante após atividades físicas que exigem muito esforço e desenvolve capacidades específicas de cada área de conhecimento. Estes momentos são realizados logo após uma aula agitada no pátio com competições e danças, a música é usada para acalmar os ânimos das crianças e deixa-las mais relaxada, trabalhando a respiração e o controle das emoções.

As expressões corporais também estão de acordo com o que é proposto por Delalante (1979) pode ser iniciado com os sons corporais da criança, ela pode bater em sua barriga, seus braços, pernas, encher as bochechas com ar e bater em sua boca. Ainda segundo Bréscia (2011, p. 23) "Relaciona-se com o desenvolvimento motor da criança (por exemplo: cantar, acompanhar o ritmo com as mãos, os pés e movimentos de todo o corpo, tocar instrumentos)".

Por fazer parte do Planejamento pedagógico das escolas de Educação Infantil, a música se faz presente não só nos momentos diários, mas nas apresentações para os pais e a comunidade, nos dias da família na escola, as crianças apresentam diversas danças de acordo com os temas desenvolvidos ao longo do semestre, neste plano de ação, a comunidade é convidada a participar para aprimorar o trabalho desenvolvido pelos professores e ter uma maior proximidade com os pais e a comunidade escolar.
Referindo assim aos aspectos que tratam do planejamento pedagógico, concordo com o que diz Moura (2010, p.83) quando relata:

Acredito que a música pode acontecer em diferentes momentos da aula, não deve ser uma regra utilizar a música sempre nas mesmas atividades, ou somente quando a escola realiza apresentações ou cumpre o calendário comemorativo. É importante saber que a linguagem musical não deve ser tratada como recreação. Quando bem planejada ela passa a ser uma forma de apresentação de vida da criança.

Na rotina diária de uma escola de Educação Infantil a música está presente na entrada e saída dos alunos, nos momentos de deslocamento para outras salas como biblioteca, brinquedoteca e parque, na hora da higienização das mãos e dentes, quando é servido o lanche e nas atividades relacionadas ao conteúdo que está sendo desenvolvido ao

longo do semestre. De acordo com Bréscia (2003, p. 60), "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

A música não é obrigatoriamente usada para ensinar e transmitir conceitos, também é usada para brincar, descontrair, estimula a criança a partir da melodia e do ritmo, a musicalização nas crianças é um processo de construção do conhecimento e facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

Precisa-se tomar cuidado para que a criança não seja impedida de usar sua criatividade com músicas já prontas, cantadas e repetidas de forma mecânica, sem saber o significado e o sentido do que está cantando, realizando gestos repetitivos e expressões corporais que deixam as crianças desestimuladas e desinteressadas que em nada contribui para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

2.4. Dificuldades encontradas no trabalho com a música na Educação Infantil.

As dificuldades encontradas ao trabalhar a música na educação infantil geralmente estão relacionadas à formação musical em conservatório, uma formação específica e não como um recurso didático que o professor tenha a sua disposição. Gohn e Stavracas (2010, p. 88) destacam que:

"[...] a falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas."

Os professores acreditam que para trabalharem com música precisam ter formação especifica na área, ou que não são afinados, para cantarem. Enfim, são muitos "pré-conceitos" ou "tabus" que precisam ser quebrados para que os professores possam ser ousados e experimentar o trabalho nesta área.

Neste caso, a música não tem o papel de transmitir uma técnica, mas trazer para o aluno as opções de expressões e linguagens que o ajudarão a se expressar através dela.

Outra dificuldade encontrada pelos professores nesta área é que as novas tecnologias de comunicação vêm se infiltrando nas escolas e nos lares com músicas de grande sucesso nacional e internacional, os meios de comunicação de massa estão substituindo as músicas infantis outrora transmitidas por gerações por hits momentâneos que faz muito sucesso entre as crianças e canções populares e infantis perdem espaços para essas modernidades Almeida (2001 apud OLIVEIRA, 2001) manifesta seu parecer acerca do assunto, ele diz que:

"a cultura de massas é uma produção simples, sem dificuldades intelectuais, que não precisa de questionamentos. Ainda segundo o autor, a sociedade passa por um processo de banalização da cultura, pois se vê bons artistas e compositores sendo desprezados pela mídia, enquanto outros, com músicas sem qualidade e técnica, são exaltados pela mídia, fazendo grande sucesso e atraindo as massas, inclusive as crianças".

A respeito desta questão, principalmente devido às questões tecnológicas e maior acesso aos downloads de músicas, caixinhas pequenas (com preços bem mais acessíveis), que conectam pen drive, recursos como o corpo, voz, objetos também podem substituir os instrumentos musicais convencionais. A não capacitação do professor para atuar nesta área, a dificuldade que os professores têm de introduzir a música infantil no convívio familiar, isso porque as crianças atualmente ouvem apenas as músicas de sucesso na TV e no rádio como forma de entretenimento, não como forma de aprendizagem e os pais estão perdendo a cultura de transmitir para os filhos as cantigas de roda, brincadeiras infantis, ficam mais conectados às novas tecnologias e cabe ao professor repassar essa cultura às crianças, ainda que de forma superficial.

Outra questão apresentada é que quando se trabalha com música na escola, a expectativa de todos é que ela é apresentada como espetáculo, nas apresentações e datas comemorativas, com ensaios exaustivos e de pouco aproveitamento pedagógico, isso perde o efeito de transformação e aprendizado que existe na música, associando-a como um produto final em caráter de espetáculo/apresentação, sendo que em todos os campos de experiência, ambos devem ser trabalhados não de forma fragmentada, mas sim através do estabelecimento de relações/construção.

Há inúmeras possibilidades de trabalhar a música na educação infantil e são muitos os benefícios que ela pode trazer, uma grande diversidade de materiais está à disposição dos professores com materiais baratos ou sem qualquer custo, desenvolvem um trabalho criativo que ajudará no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à questão inicial que é analisar as funções da música nas atividades de rotina vivenciadas nas salas de aula da Educação Infantil. A utilização da música enriquece o ensino-aprendizagem e é possível desenvolver atividades criativas e ricas em experiências para as crianças, possibilitando aprender através da brincadeira com música um espaço com mais prazer e resultado.

Vimos que a vivência da música vai muito além de tocar um CD com as músicas da atualidade para que as crianças cantem ou dancem ao som de seus ritmos, ou para a realização de atividades rotineiras para cumprir um calendário de datas comemorativas com ensaios exaustivos e práticas desconexas e desprovidas de potencialidades sem nenhum propósito na aprendizagem. A música vai além dessas concepções e práticas, ela é um complemento na construção da aprendizagem e na formação de um indivíduo como um todo.

As práticas envolvendo a música nas salas de aula não dependem da formação em música por parte dos (as) docentes, essa formação não é pré-requisito para o desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças. É necessário que o

(a) docente tenha vontade, ousadia e use os recursos disponíveis nas atividades relacionadas à música, ela envolve a expressão corporal, movimentos, gestos, danças e apontam um caminho para uma maior vivencia da música como instrumento de aprendizagem, articulando com outros conceitos e áreas de conhecimento.

Entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica foi o principal destaque deste estudo, trabalhar com música na educação infantil não é para formar instrumentistas, se a criança se interessar por esta área musical possivelmente no futuro ele terá a oportunidade de seguir carreia e trilhar este caminho e na Educação infantil a criança terá experiências positivas nas vivências com músicas infantis, brincadeiras, cantigas que não terá em nenhum outro momento da vida.

Assim conclui-se esta pesquisa com a defesa que o papel da música precisa ser repensado na Educação Infantil, os benefícios que são proporcionados na vida das crianças vão além de ouvir uma melodia, ela agrega conhecimentos, valores, despertam sentimentos, habilidades, interação, contato com outras culturas é um facilitador para o desenvolvimento das crianças. Rever a formação dos professores também é de vital importância para manter uma prática consistente no desenvolvimento da música na Educação Infantil, valorizar a prática do ensino através da música para que essa aprendizagem passe a ser fundamental na formação do cidadão, e que seja participativo dentro e fora do ambiente escolar, tornando-o mais alegre e estimulador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, volumes 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

BRITO, T. A. Música na educação infantil: proposta para formação integral da criança. 4ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.p 208.

CAMÊU, H. Introdução ao estudo da música indígena brasileira. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, 1977.

CAMÊU, H. Instrumentos musicais dos indígenas brasileiros: catálogo da exposição. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; Funarte, 1979.

ELMERICH, L. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GOHN, M.G; STAVRACAS, I. O papel da música na educação infantil. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul. 2010.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, Bruno et alii (orgs.). Teoria crítica, estética e educação. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001.

NOGUEIRA, M. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

MOURA, M. O. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DE PAIS, PROFESSOR-ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

EDILENA MARTE SILVEIRA MENEZES

RESUMO

Com o intuito de compreender como a relação de pais, professor e aluno influencia no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa enfoca-se nesta tal relação, dentro de uma perspectiva práxis transformadora. Para alcançar tal objetivo, pergunta-se: como as relações estabelecidas na atualidade entre a família e a escola constituem fundamentos que interferem no processo de formação educacional dos alunos? Para responder a este questionamento, utiliza-se o recurso tanto da pesquisa bibliográfica quanto da pesquisa prática, ou seja, a observação do cotidiano. Estes instrumentos apontaram que tanto a família quanto a escola acreditam que a relação estabelecida entre ambos é de extrema importância para o processo de ensino- aprendizagem dos alunos, bem como, os alunos também acreditam ser importante tal relação.

PALAVRAS-CHAVES: Relações Humanas; Prática Docente; Ensino-Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que atualmente vivemos tempos delicados quando tratamos de relações sociais, visto que o processo de globalização insere o homem em um ambiente de alta competitividade e seletividade, contudo, observa-se também, que as relações humanas se constituem em aspectos decisivos para o êxito ou fracasso do ser humano e, na Educação, tal situação não é diferente.

A educação escolar, como uma das mais importantes atividades constituintes do ser humano, passou a dar, então, especial importância a estas relações, haja vista influenciarem na construção de um cidadão pleno e consciente de sua relevância na sociedade.

A escola simboliza um universo no qual interagem vários atores, centralizados nas figuras de pais, alunos e professores, por isso, as formas como esses polos vão conviver assume tanta importância para bem se compreender todas as variantes do processo educacional, bem como afirma REIS (2004) que a escola é um local de trocas. Dessa forma, a relação entre família e escola representa um esforço a mais na busca da praticidade, afetividade e eficiência no preparo do educando para a vida, numa redefinição do processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, a família não vem desempenhando tão bem o seu papel, transferindo suas responsabilidades primordiais à escola, exigindo que ela faça o que não acredita ser capaz de fazer. Como consequência disto, as famílias se “desresponsabilizam” pela educação, tornando a escola, cada vez mais paternalista e assistencialista, bem como descreve Souza (1989, p.29):

Quanto mais à escola assume a educação de nossos filhos e quanto mais cedo os acolhe para exercer uma verdadeira tutela, mais nos sentimos amparados e, ao invés de apenas valermos de tal ajuda para

complementar uma boa educação familiar, tendemos a entrega-los inteiramente à responsabilidade dos professores, imaginando recebe-los completamente prontos para se inteirarem na vida em sociedade.

Essa situação exige da escola, principalmente dos professores, um envolvimento com os alunos além do conhecimento acadêmico, uma relação que transforme as relações pedagógicas muito mais prazerosas e constitua no processo de ensino-aprendizagem. Procura-se, portanto, romper as diferenças de professor e aluno consagrados pela escola tradicional. Os papéis tradicionalmente desempenhados pelo professor – ensinar, transmitir e dominar e pelo aluno – aprender, receber passivamente e obedecer devem ser mudados. Só assim a escola poderá efetivamente atender a sua mais elevada finalidade: permitir o aluno a chegar ao conhecimento.

Nesse contexto, a qualidade de atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso à participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, assim como, o professor deve reorganizar suas ideias e reconhecer que o aluno não é um sujeito que só faz receber informações, suas capacidades vão além do conhecimento que lhes é “depositado”. Para tanto, o professor não mais será o “dono do saber” e passará a ser um orientador, alguém que acompanha.

Como bem destaca CECCON (1998) para que a sociedade possa mudar é preciso que nós provoquemos mudanças de forma significativa para o indivíduo.

Entende-se, portanto, que as escolas devem comparar sua relação com a comunidade e ainda, criar um clima favorável ao aprendizado, onde a contribuição.

Segundo Ackerman (1986, p.17), o momento histórico em que nos encontramos tem alterado a configuração da vida familiar e seus padrões. Família e sociedade foram lançadas em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo.

Partindo desta premissa, a presente pesquisa propôs investigar o quanto a relação entre a família e escola pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, observando que esta relação estabelece a formação do indivíduo pleno, que é o aluno. Portanto, as relações humanas serão analisadas bem como a articulação da escola e família.

2. JUSTIFICATIVA

No atual contexto cultural em que se encontra o mundo diante de tantas tecnologias e modernidades, as relações sociais são mais difíceis e complexas, tal estudo é relevante para a compreensão deste problema.

Na escola, estas relações também mudaram e percebe-se que é necessário resgatar tal relação, haja vista ser a base para o desenvolvimento do aluno em um indivíduo pleno., portanto, tal estudo é relevante para a reflexão, compreensão deste problema, bem como a solução para o mesmo.

Cabe salientar então que a educação sendo um processo contínuo deve se concentrar na mudança destas relações, estabelecendo vínculos entre família, professores e alunos com o intuito do desenvolvimento do mesmo.

Mediante isto, a pesquisa, propõe que tais relações sejam refletidas e redirecionadas dentro da escola com o intuito de

que haja uma parcerias na construção da aprendizagem significativa e, sobretudo, do cidadão.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral de tal pesquisa visou refletir sobre a influência da relação entre pais, professor e aluno no processo de escolarização dos alunos.

Já os objetivos específicos visaram compreender como as relações estabelecidas entre a família, os professores e os alunos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, assim como identificar como cada um dos envolvidos neste processo se vê diante de tal responsabilidade e como cumpri-las.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No final do século XIX surge nos países industrializados da Europa a escola pública, gratuita e universal, com o objetivo de implantar um sistema de crenças adequado à sociedade industrial.

No Brasil não foi diferente. A escola tornou-se uma necessidade social e um meio de consolidar a classe dominante, a burguesia. O conhecimento deveria ser transmitido por meio da escola e aqueles que se apropriassem de tais conhecimentos estariam aptos a viver em sociedade (Volsi, 2002). A educação escolar tinha deste modo, a função de atender às demandas da sociedade que surgia.

A escola pública foi projetada e expandiu-se como instituição que concorria e ocupava espaços que pertenciam à família e à igreja. Ela representava os valores e os saberes universais. A confiança que a sociedade depositava na educação escolar foi fundamental para a construção da democracia.

Esteves (1999) assinala que a escola e as demais instituições responsáveis pela socialização das crianças coincidem nos valores fundamentais e nos modelos que deveriam ser transmitidos. A escola era uma extensão da família no que dizia respeito à socialização e estilos de vida. A criança passava de uma instituição (família) à outra (escola) e era, assim, formada nos aspectos que fortaleciam a coesão social.

No entanto, durante o século XX, a formação do cidadão baseada nas ideias de democracia e de nação, revelou-se incapaz de gerar uma nova proposta educacional. A ideia de cidadania associada à nação começou a perder significado. Com isso, a função de homogeneização cultural da nação, que era a função que identificava a instituição escolar, entrou num processo de redefinição (Tedesco, 2002).

Com o desenvolvimento das atividades das indústrias que aplicam em tecnologias de ponta, as instituições de nossa organização social, a escola e a família, por exemplo, foram afetadas, sofrendo transformações.

Atualmente, a Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – BRASIL, 1996) determina que a educação escolar deva ser oferecida, predominantemente por meio do ensino em instituições próprias. O artigo 2º da referida lei dispõe o seguinte:

A Educação deve ser da Família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com este dispositivo legal, a educação escolar é responsável pelo desenvolvimento integral do educando, explicitando a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. O referido artigo prescreve ainda que, a educação é uma responsabilidade da Família, bem como do Estado, também.

No entanto, como todas as instituições de nossa sociedade, a Escola e a Família estão passando por transformações tão profundas que, torna-se cada vez mais difícil identificar os papéis e as responsabilidades específicas de cada uma delas.

4.1 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A família, sendo à base de uma formação completa do indivíduo, tendo papel decisivo na formação de caráter, deve ter participação direta na educação das crianças. É fundamental que aconteça essa parceria entre escola e família, e que juntos possam alcançar o objetivo em comum, de formar cidadãos que saibam como viverem no mundo atual. Percebe-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava "instrução", ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicava à educação informal: o que podia-se definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de ser preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não veem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem de fazer sua parte (FREITAS,2011,p.20).

Conforme Jardim, (2006) a relação escola e família vêm sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dúvida é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. Como se sabe, não é a escola e sim a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança.

A família é o berço da formação de regras, princípios e valores, outras instituições assim como a escola, possuem também papel muito importante nesta formação moral, a escola se organizando de forma democrática, oportunizando uma vivência cidadã. Dessa forma, promovem o nascimento crescimento do respeito mútuo e o desenvolvimento da autonomia, ingrediente para formação moral (SANDI,2008, p.34).

Conforme descrito nos itens anteriores as mudanças socioeconômicas definiram de forma decisiva a relação entre essas duas instituições.

Conforme o modelo Piagetiano, o vinculo escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de explorarem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista. (JARDIM, 2000, p.41)

Definidos os papéis dos pais e professores, deve haver este respeito mútuo entre

ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa, para que assim a própria criança também tenha respeito pelo professor e pela escola.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas "... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança". (TOGNETTA, 2003, apud JARDIM, 2006, p.20).

Tendo em vista o momento que vive a educação no país, stress de parte dos professores, despreparo de alguns, desvalorização do profissional, dificuldades de aprendizagem apresentada pelas crianças, violência, e levando em conta o quanto é importante à participação das famílias no processo de aprendizagem, é de grande interesse das escolas que esta interação ocorra, pode-se dizer que é papel da escola promover esta interação, garantindo uma troca de informação e de ideias, orientando as famílias e mostrando o quanto é importante sua participação na educação das crianças.

Baltazar & Moretti (2003), acreditam que a escola, através de seus professores ou diretores pode alertá-las e orientá-las, na tentativa de repensar sua conduta e agir de forma mais coerente com a realidade da criança.

O que torna o professor responsável por se aproximar da realidade do aluno, sair de sua zona de conforto e ser autor das mudanças que são necessárias para que a escola propicie uma educação de qualidade aos alunos.

Conforme Jardim (2006) a realidade é que a maioria dos educadores atribui aos pais à origem dos problemas, e acusam como fator as mudanças na família. Assim entre escola e família ocorre uma confusão de papéis, cobranças para ambas as instituições. O que parece ocorrer uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola e por o outro, uma falta de habilidade dos professores em promover comunicação.

De acordo com Regis de Morais (1989), para que ocorra o aprendizado é preciso uma parceria entre o educador, uma participação efetiva das famílias na vida escolar da criança, "o ensina-te e ensinando, respeitando os limites de cada um e sua privacidade." O mundo, a sociedade, também educa, nós somos marcados por eles, e podemos aprender a todo o momento. É preciso a participação da família nesse aprendizado, a qual já se deu inicio a socialização.

4.2 SEPARANDO OS PAPÉIS

Apesar de ambas as instituições terem papel importantíssimo no crescimento e desenvolvimento das crianças, devemos saber que cada uma possui o seu próprio papel nesse processo de educá-las, daí a importância se ter uma boa relação entre ambas as partes, com as duas instituições cumprido seus papéis, tanto escola quanto família terão maiores chances de fazerem o que devem fazer, cumprir seus papéis.

Destaco que o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é impar. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente im-

par. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspecto socializador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos. (PAROLIN, 2008, p.01).

De uma maneira geral, sobre o fundamental e insubstituível papel da família na educação da criança, afirma Nérici (1972, pg. 12) “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível.”

Percebe-se assim que a ação educativa tem influência da família, essa influência, no entanto é básica e fundamental no processo de educar a criança, nenhuma outra instituição possui condições de substituir.

Os professores que sempre se colocaram em suas salas de aula, como meros transmissores de seus conhecimentos, hoje deparam com uma realidade onde apenas transmitir tais conhecimentos não basta, é preciso ir além das salas de aulas e em muitos casos fazer o papel dos familiares, na transmissão de valores e princípios, o que faz de educar realmente mais que um mero ganha pão, mas um ato de amor, como disse Paulo freire.

Os métodos de ensinos dos professores também precisam ser revistos, as verdades que acreditam serem absolutas hoje podem não serem mais verdades, as crianças que eram receptoras passivas de todo conhecimento transmitido pelos professores hoje com acesso a outras formas de transmissão de conhecimento, assistem as aulas com uma visão mais critica desses conhecimentos transmitidos, esse não pode mais ser o único papel do professor, que deve sim, agir como intermediário e com interdisciplinaridade, deve ser polivalente.

Sabemos que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, caratê, dança, entre outros. Com isso a escola vai abandonando seu foco, e a família perde a função.

Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro sadio. É na escola que deve se conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc. Deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas (SUTTER, 2007, p.01).

A escola contemporânea tem funções que a obriga, ir além das salas de aula, ter contato com a realidade de seus alunos e enxergá-los de maneira afetuosa, não apenas como meros números de certa estatística, mas como indivíduos que necessitam de seu apoio.

5. METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica com livros, artigos, jornais, revistas e relatórios, bem como a observação.

6. DISCUSSÃO

A atual educação exige da família, bem como dos professores e dos alunos participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo novas relações pedagógicas, realidade esta que permeou este

projeto. Além disto, o projeto ainda aborda a qualidade das relações estabelecidas no interior das práticas escolares, tendo em vista o processo de ensino- aprendizagem. Daí a importância desta proposta de pesquisa ao tentar identificar os elementos que permeiam a relação estabelecida entre a família, a escola e o aluno, com vistas à educação.

Nesta pesquisa foi observado que pais, professores e alunos concordam que é importante a relação entre todos para o processo de ensino-aprendizagem, embora, nem sempre cumpram seu papel com responsabilidade, nem sempre fazem parte do processo educativo a fim de que a aprendizagem seja contextualizada, significativa e eficaz, como deveriam.

Althuon (1999, p.50) defende a ideia de que "Os pais não podem delegar responsabilidade única e exclusivamente para a escola, e a escola não pode eximir-se de ser corresponsável no processo formativo do aluno."

Cabe salientar ainda que, a relação defendida nesta pesquisa deve ser mais discutida, a fim de que todos os envolvidos no processo possam assumir a responsabilidade que lhes é devida.

À escola cabe a responsabilidade de criar estratégias de aproximação entre escola-família; à família, a responsabilidade de repensar sua postura e modificá-la frente à participação na vida escolar dos alunos; e, aos alunos, a responsabilidade de estudarem, se relacionarem bem com os colegas e professores, além de manterem os pais informados das atividades escolares. Somente desta maneira, o processo escolar poderá ser desenvolvido eficientemente levando à formação do cidadão.

Referente à articulação escola-família, observou-se que, embora a escola ofereça algumas oportunidades de participação, elas são ínfimas diante de sua importância em todo o processo. Na realidade, a escola precisa dinamizar tal relação para que os pais participem além das reuniões de pais e visitas às exposições escolares, visto que eles devem participar significativamente no processo como responsáveis, também, pela aprendizagem, como ressalta Althuon (1999, p.50), "Passam a ser parceiros da escola e deixam de ser menos espectadores. Passam a ser coadjuvantes, como responsáveis e não delegam à escola a responsabilidade solitária de encaminhamento e da solução das dificuldades".

Szymanski (2001, p.61) também defende a ideia de que as duas instituições prepararam os jovens para a sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social.

Por outro lado, nota-se que os pais estão muito mais preocupados em oferecer o conforto aos filhos do que acompanhar seus estudos. Esta situação leva à ausência da vida escolar dos alunos e a pouca interação com o que acontece no processo de aprendizagem deles. Eles acabam transferindo sua responsabilidade para a escola.

Portanto, os pais precisam desempenhar sua função diante da aprendizagem dos filhos, contribuindo e auxiliando os professores no processo de ensino-aprendizagem, haja vista a escola não dar conta sozinha dos futuros cidadãos.

Quanto a isto, Szymanski (2001, p.75) afirma que "Uma condição importante nas relações entre família e escola, é a criação de

um clima de respeito mútuo (...) tendo claramente delimitado os âmbitos de atuação de cada um."

Cabe ressaltar ainda que, uma parceria entre escola e família significa reconhecer a família com sua estrutura, respeitando-a sem preconceito, mas, sobretudo, a família também reconhecer que a escola aperfeiçoa o aprendizado do aluno para que ele viva em sociedade. Cada instituição deve ser conhecedora de sua responsabilidade e colocá-la em prática em prol do aprendizado efetivo do indivíduo.

Logo, conclui-se que, a escola e a família vivem uma relação de complementação, onde uma depende da outra para que haja o pleno desenvolvimento do educando em seus múltiplos aspectos: cognitivos, éticos, emocionais, culturais, políticos, entre outros, e, por isto, a relação entre elas deve ser de responsabilidade e respeito mútuo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios da atualidade, em que os avanços sociais, científicos e tecnológicos são privilegiados em detrimento das relações, a busca incessante para reverter tal fato é urgente, visto que a situação atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição dos conhecimentos, o modo dos alunos desenvolverem suas habilidades e competências.

Destarte, este trabalho de pesquisa de campo sobre como a relação família- professor-aluno influencia no processo de ensino-aprendizagem não tem a pretensão de apresentar respostas definitivas para a questão que se propôs a pesquisar. Reconhece-se que para obter uma real resposta sobre a problemática apresentada aqui, ainda há um longo percurso a ser trilhado, principalmente em relação à mudança de comportamento de todos os envolvidos em tal processo.

O que se pretende, realmente, é que haja uma reflexão sobre tal influência no processo de aprendizagem, haja vista ser importantíssima neste desafio em que todos os envolvidos objetivam o mesmo.

É necessário ainda, além da reflexão que a escola e a família busquem cada vez mais uma relação de parceria com compromisso a fim de superar as dificuldades existentes nessa relação. A escola deve desenvolver estratégias que aproximem os pais num clima de cooperação e de respeito mútuo. Os professores necessitam ter uma participação ativa, autônoma, com discernimento frente às práticas pedagógicas e curriculares que interfiram na construção desconhecimento e do cidadão. Já a família deve superar as dificuldades sociais e exercer a função de acompanhar a vida escolar de seus filhos, imposta legalmente mas, sobretudo, moralmente a ela.

Enfim, conclui-se que esta relação família-professores-alunos, deve ser uma relação dialógica, crítica e libertadora, onde os pais participam ativamente do processo de aprendizagem, enquanto a escola rompe barreiras para alcançar os seus objetivos de formar o cidadão pleno, conhecedor de seu direitos e deveres.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, N. W. Diagnóstico e tratamento das relações familiares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALTHUON, Beate. Família e Escola:

Uma parceria possível? Revista Pedagógica PATIO: Comunidade e Escola – A Integração Necessária. Porto Alegre: ARTIMED, 1999, ano 3 nº 10, p.49-51.

BALABAN, Alessandra. “Pais presente, pais ausente: conflito constante”. Publicado em 27/05/08.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1996.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC,1999.

FREIRE, M. F. Q. de. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? Educar em Revista (UFPR), n. 1, especial, 2003, p. 137-150 36

FREITAS, Ivete Abbade. Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

JARDIM, Ana Paula. Relação entre Família Escola: proposta de Ação no Processo Ensino – Aprendizagem.

MORAIS, Regis de. Cultura Brasileira e Educação. Campinas, São Paulo, Papirus,1989. MORETTI, L. H. T.; BALTAZAR, J. A.; BALTHAZAR, M. C.; et al. Contexto familiar, desenvolvimento infantil e saúde mental. Pôster. VII Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva. Resumos, p.839. Brasília, 1/8/2003.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

PAROLIN, Isabel. Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências. Positivo, 2008

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira. A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.

RIBEIRO, L. C. – Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto editora, 1990 ROCHA, R. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2005.

SEAGOE, May Violet. O processo de aprendizagem e a prática escolar. 2 ed. Vol. 107. SP: Companhia Editora nacional, 1978.

SOUZA. E.K. de. Adaptação escolar na educação infantil. Santo Ângelo: EDURI, 2004. SUTTER, Graziela. Refletindo sobre a relação famíliae scola, 2007, disponível em http://www.webartigos.com/artigos/refletindo-sobre-a-relacao-familia-escola/926/. Acessado dia 23/07/2014.

Szymanski, H. A relação família-escola: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001. TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EDNA REGINA DE LIMA

RESUMO

A pesquisa busca verificar ações oriundas do Governo Federal existentes que visam ampliar o acesso à educação, pautadas na legislação e políticas públicas. Para analisar as principais ações do Governo Federal na área da educação foi realizada uma pesquisa bibliográfica e consulta aos sites oficiais para levantar os dados. O foco dessa pesquisa é identificar programas existentes e disponibilizados pelo governo federal, ações que contribuem para a qualidade na educação e devem ser conhecidas por todos os envolvidos com o ensino público e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Ensino; Governo.

ABSTRACT

The research seeks to verify existing actions from the Federal Government that aim to expand access to education, based on legislation and public policies. In order to analyze the main actions of the Federal Government in the area of education, a bibliographic search was carried out and the official websites were consulted to collect the data. The focus of this research is to identify existing programs and made available by the federal government, actions that contribute to quality in education and should be known by everyone involved with public and quality education.

KEYWORDS: Public policy; Teaching; Government.

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto político brasileiro percebe-se que em determinados momentos as políticas públicas da área da educação alcançaram mudanças significativas, mas nem sempre é uma regra.

Observando os últimos dez anos é possível observar que houveram ideias muitas boas para educação, mas é preciso que as políticas públicas continuem avançando, a fim de ampliar o acesso à educação de todos os brasileiros.

Esse acesso à educação precisa de incentivo e apoio do governo federal, pois cada ente federativo possui características específicas por isso são necessárias, políticas públicas que atendam a realidade de cada população.

A educação pública de qualidade é a saída para o avanço do país em todas as áreas, algo que nem sempre é levado em consideração como os profissionais da educação almejam.

Considerando que o contexto da necessidade de ampliar o acesso à educação, essa pesquisa visa verificar ações oriundas do Governo Federal existentes que visam ampliar o acesso à educação pautada na legislação e políticas públicas.

Para analisar as principais ações do Governo Federal na área da educação, será realizada uma pesquisa bibliográfica e consulta aos sites oficiais para levantar os dados.

Visando facilitar a compreensão, inicialmente será abordado sobre a definição

de políticas públicas e na sequência as principais ações existentes que o governo federal lançou para a educação. Por fim as considerações finais e as referências.

DESENVOLVIMENTO

As escolas, as redes e os sistemas de ensino são regulados por políticas públicas, numa complexa rede de práticas governamentais, de recursos financeiros e de legislações. “À intervenção do Estado em educação [...] visa a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado” (VIEIRA,1999 p.1 apud CORDIOLLI, 2011 p.22).

Nesse sentido compreende-se que educação, estado e política são três conceitos que estão permanentemente articulados, por isso a análise e tudo da educação implica, conexões com a política e as ações do Estado.

A função que o Estado desempenha na sociedade sofreu diversas transformações ao longo do tempo. Sua principal função no passado era a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo (CALDAS, 2009).

Com o passar dos anos e a expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram. Atualmente, é comum afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Para isso é preciso desenvolver diversas ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente (CALDAS, 2009).

Para promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das Políticas Públicas que podem ser definidas da seguinte forma: “(...) Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)” (CALDAS, 2009 p.5).

Em outras palavras, toda ação que vise solucionar a demanda que ocorre na sociedade, seja qual área for, pode ser considerada como política pública. Vale ressaltar que está inteiramente ligada com a democracia, na qual é possível criar um mecanismo de diálogo entre a sociedade e o poder público.

Compreende-se que as ações na qual os dirigentes públicos (os governantes) selecionam correspondem as demandas ou expectativas da sociedade, caso a sociedade não consiga expressar aquilo que realmente precisa, o bem-estar da população será sempre definido pelo governo (CALDAS, 2009 p.5).

A população faz solicitações para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população (CALDAS, 2009).

De acordo com Cordiolli (2011 p.32-33) no caso das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de ações de diversos segmentos relacionados à educação. Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeito da educação: estudantes, professores, gestores, conselhos de educação, tutelares entre outros.

Após a população solicitar suas de-

mandas aos seus representantes (deputados, senadores e vereadores) estes mobilizam os membros do Poder Executivo, no qual também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população (CALDAS, 2008).

Para Souza (2003) as políticas públicas são:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

A definição de Souza (2003) vai ao encontro com a explicação de Caldas (2008) quanto a ação de propor mudanças, mobilizando os representantes para colocar em prática a solução para os pedidos.

As políticas públicas podem ser classificadas em: Redistributivas, distributivas e regulatórias.

Redistributivas consistem em redistribuição de renda na forma de recursos e ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos (AZEVEDO, 2003 p.38).

As distributivas implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche e, etc. (AZEVEDO, 2003 p.38).

Regulatórias consistem na elaboração das leis que autorizaram os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva (AZEVEDO, 2003 p.38).

O processo de formulação de Políticas Públicas, também chamado de Ciclo das Políticas Públicas, apresenta cinco fases. Na primeira fase ocorre a formação de agenda, ou sejam a seleção de prioridades. Já na segunda fase inicia a formulação de políticas, apresentando soluções e alternativas. A terceira fase é marcada pela tomada de decisões a partir da escolha das ações, na sequência, a quarta fase é a implementação ou execução das ações. Por fim a avaliação do processo "a avaliação também é uma fonte de aprendizado que permite ao gestor perceber quais ações tendem a produzir melhores resultados" (CALDAS, 2008 p.18).

Essas são as fases necessárias para implantar uma política pública, e além das fases, lembrando que apesar desse ciclo, muitas vezes o fechamento de uma ação não é favorável, ou seja não atinge a expectativa da sociedade.

Cordiolli (2011, p.33) ressalta que as proposições governamentais podem ser boicotadas ou distorcidas em diversas instâncias e algumas nunca chegam a ser implementadas ou são torcidas em relação à versão original.

Nesse aspecto é importante que a sociedade desenvolva o hábito de participar, acompanhar e cobrar os seus representantes.

Após abordar sobre as políticas públicas se faz necessário avaliar o panorama brasileiro de acordo com o contexto político, as ações implementas na área da educação nos últimos anos assim como programas existentes no meio educacional.

1.1 Políticas Educacionais: programas e ações do governo Federal

O Ministério da Educação apresenta ações por meio de programas para articular as políticas públicas na área educacional.

O intuito não é enumerar as ações, mas identificar o que já foi criado e o que pode ser aprimorado.

De acordo com Cordiolli (2011, p.258) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, composto por um conjunto de instrumentos de avaliação institucional e recursos para implementar políticas nas quais visam melhorar a qualidade no ensino nas escolas públicas brasileiras.

Esse plano coordena a transferência de recursos não obrigatórios do Ministério da Educação para as redes de ensino e oferece assistência técnica em diferentes áreas.

Os municípios, estados e o Distrito Federal devem elaborar Planos de Ações Articuladas (PAR) com metas objetivas e articuladas a PAR do Ministério da Educação e todos os entes que aderirem ao PDE há diversos programas com apoio técnico e recursos materiais e financeiros para a educação (CORDIOLLI, 2011 p.258-259).

O PAR é formulado a partir de análise de duas bases de informações: os Indicadores demográfico e Educacionais (IDE) do município, que reúne os dados sociais com as informações escolares dos estudantes, e a outra base é o diagnóstico educacional local, um instrumento de coleta de dados que permitem a análise compartilhada de informações quantitativas e qualitativas para dezenas de indicadores (CORDIOLLI, 2011, p.260).

A Plano de Ações Articuladas deve ser elaborado por uma equipe técnica composta por um dirigente municipal de educação, juntamente com outros profissionais e Conselho Municipal de Educação (CORDIOLLI, 2011, p.260).

Outro exemplo de ação é o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Esse compromisso é assinado pelos Municípios e Estados e garante o apoio técnico por parte do Ministério da Educação e a transferências de recursos materiais e financeiros.

Promulgada em 2007, o plano de metas é composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino Nacional, estabelecidas a partir de estudos preliminares realizados em parceria com os organismos internacionais.

Por meio do plano de metas, a união os estados o Distrito Federal e os municípios em regime de colaboração se esforçam para superar a desigualdade de oportunidades nas diversas regiões do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Um dos objetivos do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação é o desenvolvimento de diretrizes para ampliarem os índices do IDEB nas escolas das redes municipais e estaduais de educação.

Um outro programa importante para a educação básica é a distribuição de obras didáticas. Essas obras impressas são antigas no Brasil e originalmente atendiam ao ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Atualmente os programas abrangem

diversos níveis e modalidades, além de distribuir obras audiovisuais. São atendidos por esse programa os estudantes de toda educação básica, das redes públicas municipais, distrital e estaduais (CORDIOLLI, 2011, p. 262).

O Programa Nacional do Livro Didático PNLD atende aos estudantes do ensino fundamental, pelo qual todos têm direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática história e geografia (CORDIOLLI, 2011, p. 262).

Há também o programa nacional do livro para o ensino médio PNLEM que por sua vez atende aos estudantes do ensino médio, sendo que cada estudante recebe inicialmente um exemplar das disciplinas e a partir de 2011 passa a receber também o livro de inglês e outro de espanhol (CORDIOLLI, 2011, p. 262).

O PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos foi criado em 2007 e promove a doação aos governos distrital, estadual e municipais de obras didáticas. Também participam do programa parceiros do MEC ações do programa Brasil Alfabetizado para a alfabetização e a escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais (CORDIOLLI, 2011, p. 262).

Além desses citados há o programa nacional do livro didático em Braille distribuídos para as escolas públicas do ensino regular e escolas especializadas sem fins lucrativos do ensino fundamental.

Ainda relacionado ao livro didático há o Programa Nacional Biblioteca na Escola

– PNBE destina publicações impressas para todos os segmentos da Educação Básica. São milhões de livros distribuídos todos os anos da Educação Infantil ao ensino médio.

Considerando o avanço da tecnologia na educação, há incentivos para que tanto professores quanto alunos tenham acesso a novas informações.

O programa nacional de tecnologia Educacional PROINFO foi instituído com o objetivo de disponibilizar o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação as redes estatais de escolas de Educação Básica. Disponibiliza equipamentos de informática com recursos digitais e conteúdos educacionais. Possibilita também a capacitação de professores e agentes educacionais, promovendo a entrega de aparelhos para reprodução de DVDs para as unidades escolares mais (CORDIOLLI, 2011, p. 263).

São enviadas para as escolas DVDs com programas gerados pela TV Escola e pelo site portal do professor, criado em 2008 com recursos e conteúdos em áudio e vídeo que o professor pode utilizar em sala ou na preparação das aulas mais (CORDIOLLI, 2011, p. 263).

O Programa nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional PROINFO integrado foi instituído com o objetivo de ofertar cursos de Formação em tecnologias educacionais para professores e gestores de redes estatais de Educação. A base desse programa é a utilização do sistema operacional Linux e as diversas ferramentas educacionais baseadas em softwares livres (CORDIOLLI, 2011, p. 264). Em relação ao Ensino em tempo Integral temos o Programa Mais Educação instituído pela Portaria interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010. Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como

uma ação do governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais,

contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais.

A proposta pedagógica do Programa Mais Educação é desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre saberes escolares e comunitários. O programa busca desenvolver oficinas com atividades diversificadas, que contribuem para a formação integral do aluno, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional. Percebe-se estreita correlação entre a proposta e a análise acerca da sociedade pós-industrial, a sociedade atual repropõe para a escola o clássico paradigma da totalidade. Ou seja, a escola tem a função de dar aos alunos os ensinamentos de que eles necessitam para viver e trabalhar neste mundo de evolução, bem como orientá-los para a vida. É cobrada da educação escolar a tarefa de formar cidadãos competentes para uma sociedade e um mercado cada vez mais exigentes. (NOSELLA, 2005, p. 254).

Para efetuar a ampliação da jornada escolar esse programa busca:

Ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; Aumentar o espaço utilizado para a escolarização, tais como centros esportivos, praças, clubes etc., instituídos como de ambientes da comunidade e do bairro;

Constituir parcerias com mais atores sociais em prol da educação como clubes esportivos as associações de artistas, entidades sociais etc.

Entre as atividades que se desenvolvem no programa Mais Escola, estão as de judô, capoeira e aulas de reforço escolar. (CARDILOLLI, 2011, p.264)

Para custear esse programa inicialmente os recursos são repassados pelo MEC por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e posteriormente as escolas passam a receber um elemento de recursos do FUNDEB na ordem de 25% para o custeio de atividades de contraturno (CORDILOLLI, 2011, p.264).

O programa dinheiro direto na escola foi criado em 1995, destina-se as escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do DF, as escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registrada no Conselho Nacional de assistência social (CNAS) como beneficente de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil UAB que oferta em programas de Formação Inicial ou continuada a profissionais da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O dinheiro é utilizado para realizar pequenos reparos, como a troca de uma lâmpada queimada, ou para aquisição de um aparelho de som, por exemplo, mas também pode ser utilizado para manter as instituições abertas durante o fim de semana. É que os recursos atendem a quatro modalidades do programa: PDDE/Fundamental, funcionamento das escolas nos finais de semana

(PDDE/FEFS), PDDE/PDE-Escola e PDDE Parcela extra rural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O PDDE Fundamental vai para escolas de ensino fundamental de todo o país. Para essa modalidade, os recursos devem ser utilizados para aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos, aquisição de material de consumo, entre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Além desses recursos citados, vale destacar um programa voltado para alimentação escolar do estudante, pois se essa área for negligenciada, o aprendizado não será o mesmo.

Trata-se do programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE):

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (PNAE, 2021).

O Programa Nacional de Alimentação de Escolar visa complementar a verba destinada para o alimento dos estudantes na escola, algo que pode ser considerado como uma ação que favorece o aprendizado garantindo uma verba auxiliar para Estados e municípios.

Esses são alguns exemplos de ações que o Governo Federal disponibiliza para o ensino brasileiro, algo que pode ser considerado como avanço se for comparado com o ensino de dez anos atrás, porém, há muitos aspectos que precisam ser ampliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa desse tema foi identificado algumas ações realizadas pelo governo federal que visam aprimorar a qualidade da educação em vários aspectos.

Programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é uma iniciativa que reduz a desigualdade no acesso à informação, algo que há vinte anos atrás, se a família não comprasse o livro, a criança não teria como acompanhar.

Realidade como essa nem sempre é conhecida nos dias atuais, por essa razão, se faz necessário sempre mostrar para a comunidade escolar os avanços obtidos ao longo dos anos.

Para aprender, o estudante precisa estar alimentado, e a verba do PNAE contribui para que cada vez mais todos tenham a oportunidade de uma alimentação saudável na escola.

Assim como esses, todos os outros programas são conquistas para educação e não devem se limitar aos já existentes, pelo contrário, cabe a toda sociedade buscar por soluções das atuais dificuldades e assim conquistar novos programas e ações.

Para que essas ações conhecidas hoje fossem concretizadas, as políticas públicas foram cobradas por setores envolvidos com a temática e repassada aos seus representantes no passado, com o passar do tempo, resultou nas políticas conhecidas hoje.

Essas são apenas algumas das ações existentes, e o intuito deste trabalho não é quantificar e sim observar programas e in-

centivar para que todos da comunidade escolar conheçam e busquem novas propostas, visando sempre a educação pública de qualidade.

Por meio das políticas públicas é possível ampliar o ensino para todos os brasileiros, pois somente com ações efetivas a sociedade poderá evoluir e conquistar cada vez mais seu espaço.

Com investimento certo na educação, o país poderá evoluir em vários aspectos, por isso a participação popular na cobrança de políticas públicas é essencial.

Sabemos da limitação dessa pesquisa, mas acreditamos ser importante retomar algumas ações e divulgar as existentes entre a comunidade escolar, pois nem todos sabem da existência desses programas, algo que pode ser investigado em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

CALDAS, R.W. Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. Sistemas de Ensino e políticas educacionais no Brasil. Curitiba: Ibpex,2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e> Acesso em 01/03/2021.

NOSELLA, P. A educação e o mundo do trabalho: a sociedade industrial à sociedade pós-industrial. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (Século XX, v. 3).

OLIVEIRA, A.F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp- content/.../texto-4--polÍticas-pÚblicas-educacionais.pdf.> Acesso em 01/03/2021.

PAR - Plano de Ações Articuladas relatório público apresentação. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> 01/03/2021.

PNAE –Plano Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae> Acesso em 02/03/2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

ELAINE GOMES DOS SANTOS

Resumo:

Aprofundar os conhecimentos sobre a docência no ensino superior traz a reflexão sobre de que forma a identidade do professor neste meio é vista e entendida. As lacunas entre a prática no ensino e a relação pedagógica se evidenciam no decorrer do estudo sobre o assunto. É preciso passar a enxergar

a diferença entre um profissional de área e um docente, para expandir os horizontes e, de maneira consciente, direcionar a docência no ensino superior ao mundo pedagógico dinâmico, didático e efetivo. Este estudo trata justamente desta questão, de por em prática o ensino além do simples repasse de conhecimentos, abolindo a visão simplista de que ser docente no ensino superior é sinônimo de total domínio de uma área ou assunto sem a necessidade de ser um docente na prática, adotando meios inovadores de ensino.

Palavras-chave: Formação docente – Docência no ensino superior – Relação pedagógica – Desafios pedagógicos – Formação Pedagógica

1. INTRODUÇÃO

Pouco se fala das particularidades e, por que não, das qualidades necessárias para ser um bom profissional educador. Adota-se como padrão que conhecer bem sobre um assunto te permite ensinar outras pessoas sobre ele, o que não é uma verdade exata. Para que se possa ensinar é preciso uma série de características que permitirão que, ao repassar os conhecimentos que tem, o professor possa obter resultados satisfatórios junto aos alunos.

Dados do Censo mostram a expansão gritante do número de professores no Brasil. O número de profissionais atuantes na docência universitária em um período de 10 anos teve um aumento considerável, chegando a aproximadamente 397 mil professores com as mesmas características de formação atuando no ensino superior. Por exemplo, profissionais atuantes na rede pública universitária possuem, em maioria, doutorado enquanto que, na rede privada, prevalece a formação de docentes mestres.

A contagem do ano de 2018 mostrou que houve uma queda no número de docentes horistas e em contrapartida, um expressivo aumento na atuação em tempo integral e parcial, deixando claro que as condições de trabalho, bem como os vínculos da rede privada, se tornaram mais atrativos e procurados pelos docentes em exercício, ocorrendo o mesmo fluxo na rede pública. A ascensão da integralidade do tempo dedicada ao ensino superior traz uma conclusão aos observadores do nicho: Profissionais que atuavam em empresas diversas diretamente na profissão que ensinam teorias aos seus alunos em sala, estão se dedicando integralmente ao ensino e deixando a atuação profissional.

O gráfico a seguir nos traz um parâmetro da expansão dos profissionais de ensino em ambas as categorias e nos leva a reflexão sobre a qualificação destes profissionais atuantes em sala de aula:

NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL – 2008-2018

ANO	TOTAL	DOCENTES EM EXERCÍCIO	
		PÚBLICA	PRIVADA
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Tabela 1 – docentes na educação superior no Brasil – Fonte: Censo/MEC

Será suficiente a experiência em campo que a esmagadora maioria possui, após anos atuando em empresas, indústrias e afins? O conhecimento obtido no dia a dia da prática então permite que o profissional tenha plenas possibilidades de ensinar?

Que tipo de conhecimento didático o profissional atuante desenvolve, dos quais possa se valer para o ensino docente? Questões importantes precisam ser respondidas para que possamos entender se o perfil do professor do ensino universitário é o ideal ao ambiente acadêmico ou se estamos lidando com o exaurido ensino tradicional do repasse de informações e não a sua troca, fundamental para o verdadeiro aprendizado.

Para tratar da capacidade de evoluir a didática aplicada, precisamos entender que o conhecimento adquirido na vivência atuante em uma empresa privada, uma metalúrgica ou uma indústria, por exemplo, não trará prática em um item fundamental para a transmissão do conhecimento de maneira completa, assim como a formação para exercer o ensino de determinada disciplina não trará os detalhes do quão necessário é aprofundar os conhecimentos na questão pedagógica e didática.

Para atuar no ensino é preciso desenvolver a relação pedagógica. É simplista considerar que pra ensinar basta conhecer determinado assunto e pensar ser capaz de dominar uma sala de aula ansiosa por conhecer mais e profundamente uma determinada matéria transmitindo o que sabe de maneira consciente.

2. PARA SER DOCENTE É PRECISO DESENVOLVER A DOCÊNCIA

Estudantes universitários são um grupo complexo de se ensinar. São adultos, e também jovens adultos, que optaram por aprender sobre um determinado assunto, se aprofundar nele, para então, atuar profissionalmente naquela área. Estão sedentos por conhecer melhor algo que já é de seu interesse e buscam o ensino superior para tal.

É um público questionador, que já traz em sua bagagem conhecimento externo, vivências e experiências e, desta feita, busca agregar conhecimentos aos que possui. É um desafio ao professor mostrar a estes estudantes o que tem a ensinar, de maneira que os faça absorver em sua prática. Diferente de um aluno em fase de alfabetização, por exemplo, que apesar de também trazer suas experiências de vida, acaba por aceitar mais passivamente o que lhe é ensinado, considerando as verdades expostas pelo adulto no papel docente como verdades, por vezes, absolutas, embora nem sempre o sejam.

Aplicar a didática no ensino superior requer especializações diversas e aprofundadas por parte dos profissionais que nunca atuaram na educação anteriormente, principalmente no que tange às relações que terão em sala de aula.

Deve se considerar que, muito sobre as possibilidades didáticas é visto superficialmente durante o curso superior e o futuro professor acaba, seja por falta de tempo ou por desinteresse, passando direto por um assunto essencial à rotina letiva.

Há a possibilidade de buscar cursos de extensão que abordem o assunto, mas o que se vê, em uma visão generalista, são cursos superficiais, com uma pobreza extrema de métodos, que nem mesmo abordam as possibilidades de se ensinar ou então pendem a um determinado tipo de ensino, tendo como foco a matéria específica a ser ensina-

da pelo docente, podendo gerar um profissional confuso, que acaba por optar pelo método tradicional de ensino. Acaba-se com uma aula monótona, onde o educador age como único detentor de conhecimento explanando teorias sem prática, os alunos perdem o interesse no assunto ou deixam de se aprofundar no mesmo, enquanto poderiam obter o máximo do tema de seu orientador que, com certeza tem muito mais potencial a atingir do que conseguiu demonstrar.

Assim, o profissional recém-formado tem poucas opções e, em muitas vezes, adentra o mundo da docência sem conhecimentos adequados da melhor forma de transmitir o que conhece, entrando em sala com o objetivo de palestrar quando deveria estar aberto a uma troca ininterrupta de experiências permeada por conhecimentos teóricos fundamentais sobre o assunto.

Essa falta de compreensão por parte do professor, bem como das instituições de ensino superior, do quão necessário e importante é o correto preparo para o exercício da docência é apresentado por ISAIA (2006) quando a autora cita que, embora conscientes de que sua função é formativa, os educadores não acham necessário se preparar para tal e acreditam que este conhecimento virá ao longo da carreira ou que o que receberam no decorrer de suas carreiras profissionais já é o suficiente para que se tornem bons professores, partindo da premissa de que ser autodidata é irrelevante frente à questão de que é preciso desenvolver a docência para então considerar-se um docente. Não se pode ser um professor improvisado, despreparado para conduzir o estudante universitário, incapaz de ser um pesquisador e, até mesmo sem a tão fundamental formação pedagógica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008:38).

O papel principal do professor do ensino superior deve ser baseado em posicionamento. O professor detentor do conhecimento específico buscado por seus alunos deve se posicionar sobre os assuntos que abordará, resultando em universitários com capacidade crítica e capazes de analisar o contexto do que está sendo discutido e de que forma o que foi ensinada agregará em sua vida.

Uma solução válida e cabível para esta melhoria no ensino seria a obrigatoriedade do estágio para a formação, assim como já o é para a formação de docentes de ensinos fundamental e médio. A obrigatoriedade de acompanhar a rotina diária em campo abre horizontes e possibilidades que nenhuma aula teórica poderia oferecer. O quanto um professor agregaria ao seu conhecimento se vivesse e, em tempo real, visse a resolução do problema ou da questão pelo professor junto aos alunos?

As instituições de ensino teriam como opção direcionar suas grades curriculares além do básico devidamente cobrado pelo MEC, para um direcionamento mais assertivo, abrindo a visão de seus alunos para a necessidade e real importância que a formação pedagógica terá em seu percurso profissional, permitindo que estes tivessem consciência de que além da titulação que trazem em seu currículo, têm uma grande responsabilidade que é a de formar profissionais capacitados e capazes de acordo com o que irão transmitir de conhecimento específico.

O aluno ao término da aula precisa ser levado a pensar. Quais valores e comportamentos, a partir deste conhecimento, trará para sua vivência acadêmica e profissional? De que forma o que o professor ensinou im-

pactará em sua prática? A atuação pedagógica e didática do professor será decisiva no resultado.

A transmissão pelo professor daquilo que sabe precisa ser considerada uma relação de troca, onde este complementa o aluno enquanto se permite ser complementado também por ele. Deve enxergar o momento como uma via dupla de experiências que resultará em fortalecimento de aprendizado. É obrigatória a existência desta dinâmica para que o resultado seja equilibrado e o professor permita ao aluno lembranças positivas assim como as que ele próprio possui de sua carreira de aprendizado.

Quando questionados, todos os docentes apontam lembranças de professores que, de alguma forma, marcaram seu processo de aprendizado (de maneira positiva ou negativa) e em maioria, principalmente no início de sua carreira profissional, aplicam aos seus alunos métodos parecidos com os que viveu e guardou positivamente em sua memória. O mesmo vale para as experiências ruins, embora não seja possível diferenciar se as dificuldades que enxergava naquele professor eram relativas à ausência de características essenciais ao ensino ou apenas à falta de simpatia ao conteúdo. Diversos autores já trataram deste tema, onde podemos citar:

"Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos "positivos" e "negativos", nos quais se espelham para reproduzir ou negar".

(PIMENTA e ANASTASIOU, 2008:79

Assim, entende-se que, independente do grau do ensino, o docente e sua atuação marcarão expressivamente as memórias de seus alunos. Baseando-se nesta proposição, é inegável a necessidade de que o professor deve oferecer o melhor em seu posicionamento de formador.

2.1. Profissionais despreparados e seus reflexos. Qual o papel da Universidade?

Considerando o aumento expressivo citado anteriormente no número de docentes do ensino superior no país e, baseando-se no princípio de que a Instituição de ensino, sob raras exceções, lida massivamente com uma leva de professores principiantes que não tiveram em sua formação pedagógica conhecimentos aprofundados (sejam estes teóricos ou práticos, sobre o contexto em si da relação de ensino e aprendizagem) é preciso reforçar além da socialização que o professor deve trabalhar diariamente junto ao aluno, conduzindo sua conduta para que ali aconteça uma relação onde ambos atuem como agentes de formação, modificando assim, o resultado final da interação, deve acontecer uma intervenção direta destas instituições para modificar o cenário de maneira positiva.

Existem muitas exigências para que o educador seja considerado qualificado o suficiente para ocupar o cargo de professor universitário. Para que ingresse na docência acadêmica o professor deve possuir um currículo vasto, com títulos diversos e conhecimentos específicos na área. Quanto à exigência de titulações, é determinado através

do Decreto 2.207/97 que até o segundo ano de sua atuação, a Instituição de ensino tenha em seu quadro de contratados 15% de docentes pós- graduados stricto sensu e, dentre estes, que 5% sejam doutores. Conforme o tempo aumenta, as exigências sobem e no quinto ano de vigência, a instituição deve ter 25% e, destes, 10% doutores, no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008:40).

A pesquisa científica também é um dos fatores determinantes para a docência no ensino superior. Muitos que pretendem exercer o cargo de professor universitário se atentam demais a esta prática, dedicando menor atenção ao que consideram irrelevante ou que se desvie muito da pesquisa. Embora a metodologia científica esteja fortemente presente na grade curricular dos cursos, e ainda apesar de unida aos conhecimentos técnicos, apenas estes são critérios falhos para garantir uma aula de qualidade se o processo de ensino deixa de ter características que permitam um relacionamento produtivo entre seus envolvidos.

Fica claro assim que os docentes atuantes no ensino superior são extremamente capazes e que possuem um vasto conhecimento, porém, ainda é preciso lapidá-los para desenvolver a tão importante questão da didática pedagógica que não nasce automaticamente, apesar de currículos complexos e formações que derivam de anos de estudo.

O percurso de ensino precisa desta intervenção com o objetivo de orientação. A Instituição deve, além das exigências mínimas da formação, valer-se de meios diversos que permitam articular os saberes do docente à competência acadêmica do ensino.

Citando ainda Pimenta e Anastasiou (2002) onde os autores referiam-se ao processo de docência no meio do ensino superior e os caminhos que se pode tomar para alcançar e avançar na evolução pedagógica docente diz:

"O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior."

Pimenta e Anastasiou 2002 – p. 259

Este trecho nos explana ainda mais a ideia de que o ensino e a preparação profissional precisam ser vistos de maneira una para uma finalização positiva do processo junto ao aluno. Assim, a Universidade deve procurar meios de conseguir que aconteça desta forma.

É preciso constantemente avaliar o processo do ensino aplicado e, oferecer ao docente despreparado cursos ou atividades que o direcionem no desenvolvimento de suas competências. Projetos internos de desenvolvimento de pessoal que servirão de caminho para o desenvolvimento maior das qualidades acadêmicas, pedagógicas e interpessoais.

Embora exista no meio docente a certeza e real consciência de que a formação continuada é obrigatória para o acadêmico, a falta da conscientização quanto à necessidade do desenvolvimento pedagógico pessoal acaba por não ser a prioridade no processo de desenvolvimento profissional e a instituição de ensino empregadora voltando seus olhos a este assunto fará com que o professor busque melhorar e desenvolver suas

competências conforme o exigido.

Paulo Freire (2002) muito nos mostrava sobre a necessidade do aumento das concepções de ensino quando dizia que ensinar, aprender e pesquisar são elementos complementares e indissociáveis, além de indispensáveis para o conhecimento pedagógico.

Investir em formação do quadro docente é o ponto de partida destas instituições. Devem se tornar além do centro de ensino dos alunos e aplicar em constante formação também para os que compõem seu quadro, tornando-se um epicentro do estudo, da pesquisa e da formação de bons educadores, mantendo seu grupo de docentes constantemente em busca de melhores desempenhos.

É preciso que este processo resulte em conscientização da necessidade de interação direta e do quanto esta interação trará resultados positivos ao seu trabalho. Muitos professores deixam de se aproximar dos alunos, não permitindo a criação de vínculos, criando um método frio e distante de ensino, que não traz prazer nas aulas para quem ensina ou para quem aprende.

Aprender e ensinar precisam ser vistos de maneira unificada, já que se trata de uma relação entre quem ensina e quem aprende, primordialmente baseada na interação e respeito, em trocas de experiências em momentos diversos da aula e é necessário que o aluno sinta-se compelido e suficientemente à vontade para expor ali sua vivência.

Sendo uma relação pautada no aprender, muito terá a se trocar e culminará em uma mútua troca de interesses e saberes, resultando na aprendizagem que flui através da relação ali criada, consolidando-se em conhecimento e refletindo na qualidade do que foi transmitido.

3. CONCLUSÃO

É preciso ressignificar o modo como o professor enxerga sua profissão, suas particularidades e sua identidade docente. O processo de ensinar vai deveras além da simples troca de informações e conhecimentos e deve contemplar toda gama de meios para essa troca acontecer satisfatoriamente. Ensinar deve ser visto como uma relação de imprevistos diários, onde acontece um aprendizado bilateral e constante, baseado em respeito, trocas e opiniões divergentes, indo muito além do repassar informações mecanicamente.

Para que isso aconteça como deve, o professor deve entender mais sobre relações pedagógicas e, assim, desenvolver seu potencial docente, seja através de troca de experiências, cursos que aprofundem a teoria sobre o assunto ou da busca constante da evolução pessoal no aprender autodidata. O professor precisa enxergar o tamanho do papel que desempenha, dando a sua aula o valor e a atuação adequados à sua importância.

As instituições tem papel fundamental nesta melhoria e precisam repaginar sua visão do grupo docente, atuando diretamente em sua formação e aprendizado contínuo, unificando seu objetivo de ensino e permitindo a estes também aprender enquanto lecionam. Devem ter por objetivo além de recém formar profissionais para o mercado de trabalho participar diretamente da evolução de seus colaboradores docentes a fim de que estes possam tornar-se realmente educadores completos de ensino superior, sabendo lidar com pessoas, tornando-se parceiros de seus alunos no processo. Essa valorização do trabalho docente permitirá que os próprios professores analisem e compreendam

o contexto de sua profissão e de qual maneira estarão sempre presentes nas memórias e também na vida profissional do universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, Juan Dias e PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensinoaprendizagem. 26 ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar e Bolzan, Dóris Pires Vargas. In CUNHA, Maria Isabel da (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação)

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. A formação do professor do ensino superior. 2 ed. Pioneira. São Paulo, 2000.

Site: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/perfil-dos-professores- das-instituicoes-de-educacao-superior - acesso em 29/07/2020

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

ELAINE KARIN PEREIRA SOARES

RESUMO

A dificuldade de aprendizagem principalmente nas séries iniciais é um tema que ainda preocupa a muitos na educação, o aluno que não consegue aprender muitas vezes leva para vida toda, os professores precisa estar atento ao desenvolvimento do aluno para poder trabalhar com as dificuldades encontradas, há varias situações que não ajudam o aluno a aprender e cabe a escola, família e parceiros ajudar, o governo deve continuar investindo sim para cada vez mais a educação ser valorizada, muitas vezes não é tarefa fácil, mas sempre há esperança do aluno conseguir, a família precisa ser parceira da escola e do aluno, muitas vezes sozinho o aluno desanima mais fácil, a leitura e escrita precisa ser trabalhada por toda vida, quanto mais se lê mais se apaixona pelas obras, hoje a educação tem avançado nas tecnologias que de certa forma chega de maneira positiva. A escola precisa trabalhar com os parceiros e também a família na intenção de que o aluno consiga aprender.

PALAVRAS-CHAVES: Dificuldades; Família; Escola; Aluno.

1-INTRODUÇÃO

Entender as dificuldades de aprendizagem é tema que será revisto sempre, uma vez que a cada dia cresce o numero de crianças com dificuldade de aprendizagem, onde é triste, pois a educação é o único tesouro que as pessoas ainda acreditam.

Ainda hoje muitas dificuldades são tidas por falta de um bom comportamento, sendo preciso laudos, infelizmente crianças saem da escola sem ao menos entender o porque de sua dificuldade.

O trabalho é uma referencia bibliográfica onde contou com a ajuda de alguns autores conceituados que auxiliaram para a realização do trabalho. Segundo Paulo Freire (1997) linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

As crianças passam por varias etapas antes de entrar no ensino fundamental, ou seja , muitos passam pela creche, EMEI(escola municipal de educação infantil)ate chegarem ao ensino fundamental , onde o aprofundamento em relação ao aprendizado, ou seja, ler e escrever acontece de maneira mais cobrada.

A dificuldade de aprendizagem é um ícone que assusta aos professores devido o aumento de alunos. Muitas crianças chegam ao ensino fundamental com muitas dificuldades e necessita de um olhar diferenciado. Professores de educação infantil percebem a dificuldade e se colocam disposição para relatar e ate ajudar os alunos, mas muitas vezes não e levado a sério por os pais acreditarem que tem a vida para aprender.

A educação infantil tem em seus objetivos transmitir o conhecimento através das diferentes linguagens, e é nesses espaços que os professores conseguem perceber as dificuldades que as crianças têm e que com certeza levarão com elas para frente.

Trabalhar com o diagnóstico preciso e papel do professor de educação infantil que consegue visualizar uma dificuldade sem chegar à alfabetização

2 A DIFICULDADE NAS SÉRIES INICIAIS.

As dificuldades nas séries iniciais e fato que aumenta a cada dia, muitos alunos saem do ensino fundamental I com muita dificuldade que continua até o fim do ciclo, muitos professores estão preocupados , pois além daqueles que não se dedicam, há alunos que fazem de tudo para aprender, mas devido algum bloqueio não consegue entender o sistema de alfabetização.

Segundo os Parâmetros Curriculares (1998) aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora seja fundamental, a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Aprender não é tarefa fácil, muitas vezes e necessário trabalhar com atividades repetitivas para que se estabeleça um entendimento, a criança quando visualiza e mais fácil associar, a música quanto mais se ouve mais se aprende, muitas vezes nem sabe quem canta, mas a música sabe de cor, e o mesmo que acontece com a leitura e escrita, o ser humano só aprende lendo e escrevendo.

As dificuldades na leitura e escrita na sala de aula vão além das letras, muitos fatores influenciam na vida do aluno, alimentação déficit de atenção, dislexia, ou as condições social em que a criança vive. Muitas

vezes a indisciplina e um fator que não deixa o aluno aprender uma vez que ele só quer bagunçar e não encontra tempo para aprender. A criança com dislexia sofre muito, pois as famílias não conseguem entender o que é e ajuda a maltratar a criança, pois a cobrança acontece.

As dificuldades em aprender a ler e escrever passam a ser vistas não como uma entidade claramente definida e sim como uma resultante de uma diversidade de fatores entre os quais pode se citar a presença de problemas emocionais. Os jovens analfabetos os semianalfabetos passam a ser vistos como produto decircunstancias ambiental e a base para a leitura, deixa de ser uma questão só médica para se tornar uma questão sociológica (FREIRE, 1997, p.926).

A criança disléxica apresenta inteligência normal, porem é incapaz de ler coma mesma facilidade com que as outras fazem, mas ate chegar ao diagnostico a mesma se esforça e não consegue e o sistema cobra. E importante um olhar atento tanto da família quanto do professor no processo de ensino aprendizagem da criança. Muitas vezes o professor de educação infantil percebe que a criança tem alguma dificuldade e até coloca nos relatórios, mas e complicado essa troca de informação nas escolas.

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola. (FURTADO 2007, p.03)

A dificuldade no ensino aprendizagem tem aumentado muito o qual faz com que a família não aprecie o ciclo de aprendizagem e a aprovação automática, mas na verdade ela não entende o que acontece uma vez que a criança continua de onde parou.

Antigamente a criança reprovava e nem por isso aprendia, ficava anos na antiga primeira serie e acabava desistindo por não aprender, hoje os ciclos favorecem a aprendizagem, na rede estadual muitas vezes o professor fica com a sala por dois anos o que dá para ter um bom acompanhamento por parte do professor e do aluno.

É preciso avaliar sempre o aluno com dificuldade, pois só assim dá para fazer um trabalho continuo, o ensino dos alunos nas fases iniciais vai e volta, pois assim o aluno consegue assimilar os conteúdos.

Mais uma vez vale lembrar-se do papel da família, e ela que tem o histórico de vida inicial do aluno, a através da cobrança consegue ajudar o aluno, o estimulo familiar também é muito bom, a cada conquista do aluno ele for valorizado com certeza irá se empenhar mais. O que entristece muito e ver as crianças que são o futuro do país cada vez mais se marginalizando, se envolvendo em roubo, droga acabam se esquecendo da escola, o número de evasão cresce muito e as idades variam muito, os alunos entram na escola, mas quer criar caso, brigas e nem ao menos levam seu caderno, hoje o ensinamento do professor não é importante por isso salas de educação de jovens e adultos crescem, ainda sim quando há essa procura esta boa, mas é aqueles que desaparecem sem saber pronunciar as letras de seu nome.

Na verdade elencar culpados desse

acontecimento e muito complicado, poide certa forma envolve muitas pessoas que precisam estar atenta a tudo que esta acontecendo na família, à criança quando nasce tem seus primeiros ensinamentos em casa, aonde seu aprendizado vai acontecendo com o passar dos tempos ingressa na escola, e assim vai vivenciando questões ricas para sua vida.

Quando se fala em fracasso, muitas são as perguntas, quem esta errando onde deve ser acertado. o professor por sua vez precisa ter uma equipe tanto de professor quanto de gestão que acredite nas mudanças onde o trabalho possa ser continuo , o professor na escola precisa atentar para alguns pontos que contribuem para o fracasso .

Cordié (1996) enfatiza que na realidade atual fracasso escolar é sinônimo de fracasso de vida, levando-se em conta que a inexistência de uma causa única para este fenômeno, havendo, então, uma conjunção de diferentes causas agem uma sobre as outras e, consequentemente, influenciam e interferem na vida escolar do aluno.

A educação infantil muitas vezes consegue visualizar esse aluno que no futuro trará problemas, mas muitas vezes não é ouvido e acarreta ate chegar ao ponto de desistir ou não aprender, e preciso estar atento sempre.

O fracasso escolar parece ter mantido as origens de seu conceito ao longo de tantas transformações, sucessos e conquistas do sistema de ensino. Nesse sentido, o conceito de fracasso escolar “opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor; ora, esse valor é função de um ideal”. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência (CORDIÉ, 1996, p.20)

Kramer e Leite (1997) o associam aos problemas que acompanham a sociedade brasileira cujos propósitos buscaram e ainda visam desvelar o processo de construção da desvalorização, preconceitos, separação social com bases na classificação da classe trabalhadora.

Para Demo (2002) aprender é reconstruir que significa evoluir, acrescentando sua marca política (formação do sujeito) e emocional (envolvimento que a aprendizagem acarreta). Aprender significa pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer e o professor precisa ter essa capacidade, pois só assim poderá ser eficiente na educação de seus alunos.

É necessário repensar os objetivos da escola brasileira, considerando que o fracasso escolar se inclui nas condições de ensino, na relação escola família, ambiente família, na formação do professor, etc., assim, pode se afirmar que o” fracasso da família é uma das principais causas do fracasso escolar. Estudos atuais sobre o fracasso escolar apontam o fracasso da família como uma de suas causas principais” (BOSSA, 2002, p.45).

Segundo Paro (2001), a reprovação escolar é parte integrante da realidade escolar, manifestando-se não só nos alunos retidos e “desistentes” que a escola produz, mas também no modo de agir e de pensar que perpassa as atividades escolares. Exemplo disso são as relações presentes em sala de aula, que são direcionadas para o cumprimento de seu papel de escola, isto é, possibilitar a passagem do aluno para a próxima série correspondente.

2.1 A família e a escola

Muitas são as vertentes que permeiam a relação familiar com a aprendizagem do aluno, as causas dos problemas de aprendizagem podem ser de ordem física, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais e sócios econômicas. Ao ser inserido na vida escolar, a criança, muitas vezes demonstra dificuldade de adaptação, é natural, pois ela está saindo de um ambiente familiar que até então era o único que ela conhecia, porém, esta adaptação pode ser ainda consequência de conflitos e crises de um sistema familiar ineficiente. A família mesmo que sem intenção, contribui significativamente para a determinação desses problemas. Os pais principalmente podem de diversas maneiras, favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem de seus filhos.

Dentro do ambiente familiar que se realizam as experiências básicas que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade. Após o nascimento, a criança começa sofrer influencia familiar que aos poucos vão modelando seu comportamento, sendo a maior parte das influencias exercidas pelos pais sobre os filhos, provavelmente inconsciente.

Segundo a concepção Durkheim Iana de educação (1978 p.42).A educação é a ação exercida pelas gerações adultas que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade politica no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Os pais e educadores não podem perder de vista que apesar das transformações pelas quais passa a família, esta continua sendo a primeira fonte de influencia no comportamento, nas emoções e na ética da criança. Cabe á escola e também aos pais/responsáveis, contribuir para mudanças comportamentais que permitam ás crianças o equilíbrio necessário. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e escolar se completa.

As escolas têm contado com a contribuição acadêmica da família de duas maneiras: construindo o currículo, implicitamente com base no capital cultural similar herdado pelos alunos, isto é, com base no sistema de disposições cognitivas adquiridas na socialização primária ou educação doméstica, o que supõe afinidade cultural entre escola e família, e enviando o dever de casa de modo a capitalizar explicitamente o investimento dos pais, o que requer certas condições materiais e simbólicas, isto é, tempo livre, recursos econômicos (para equipar o lar com livros, computadores, contratar professores particulares) e adesão ao papel parental de professor coadjuvante, tradicionalmente assumido pela família.

Piletti (1984) considera, assim como diversos autores, que as primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família.

Através das influencias familiares, vai-se gradualmente moldando seu comportamento. Os pais o fazem, na maioria das vezes, de modo inconsciente. O autor considera de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar, os sentimentos que os pais nutrem por ela durante os anos anteriores á escola. Tais sentimentos contri-

buem para o desenvolvimento do conceito de si próprios, ou seja, o autoconceito, o conceito do mundo e de seu lugar no mundo. O autoconceito é a base de toda aprendizagem, pois se a criança julga-se capaz de aprender, aprenderá muito mais do que se ela nutrir sentimento de incapacidade

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de aprendizado é muito importante um olhar amplo para que esse contexto diminua e aumente a ajuda aos casos específicos.

O aluno é aquele que deve ser visto como parte importante no processo de ensino, e por ele que a educação e voltada, suas ideias devem ser ouvidas e sua bagagem de conhecimento explorada e aperfeiçoada. A motivação para seu desenvolvimento precisa acontecer o tempo todo.

O professor é aquele que precisa se precisa se preocupar com a aprendizagem e fazer a interação do grupo, muitas vezes e o professor que consegue perceber as dificuldades do aluno, e ele que informa e pesquisa de maneira a qualificar seu trabalho.

A criança com dificuldade precisa de um trabalho diferente e apoio de todos que precisam, a família precisa apoiar e buscar alternativas para compreender e ajudar seu filho.

O governo precisa continuar investindo para que diminua os casos de crianças com dificuldades, o trabalho com a autoestima do aluno deve ser constante, esporte, lazer, cultura e saúde devem estar presentes na vida de todas as pessoas, muitas vezes qualificando a vida melhora seu aprendizado, e tudo e valido para melhorar sua rotina.

A criança precisa se sentir segura para poder confiar em seu potencial. A formação do professor deve ser alvo de qualificação, sendo que a cada dia aumenta os casos de alunos com alguma dificuldade e transtornos, é o professor que poderá dar um preparo a mais para ajudar o aluno na sua formação.

O trabalho deu oportunidade de entender a função da leitura e escrita e quais motivos que levam um aluno ter tanta dificuldade para aprender, como algumas práticas podem melhorar o aprendizado, como a escola tem papel importante na vida do aluno

E importante que o sistema invista em profissionais que atuem junto aos professores tentando amenizar esse processo que atinge a muitos alunos na rede estadual, índice de evasão.

Os problemas de aprendizagem e um problema de toda uma sociedade que necessita de apoio, hoje a inovação do sistema e muito amplo, as tecnologias invadiram as casas e força a todos a crescerem.

A pandemia mostrou que as pessoas precisam entender que as inovações estão ai para ajudar no desenvolvimento dos alunos e da família.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BENCINI, Roberta. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2003.

BOCK, A. M. B. Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSSA, Nádia A. A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de julho de 1990. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2000

DE LA TAILLE, Ives. Limites: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

DE VRIES, Rheta. Á ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral da escola / Rheta de Vries e Betty Zam. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Medica, 1998.

FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, A O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOKHALE, S. D. A Família Desaparecerá? In Revista Debates Sociais nº 30, ano

XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980

OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE DESENVOLVIDA A PARTIR DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ELLEN MARIA OLIVEIRA LOPES

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento humano e acadêmico, especialmente na infância, pois ampliam de forma prazerosa as capacidades intelectuais, comunicativas e sociais das crianças e favorecem de modo espontâneo o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais, desenvolvendo dessa forma, a psicomotricidade que se define como a integração entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos, ou seja, a partir da oferta de atividades interativas e lúdicas, as crianças exploram significativamente o corpo, a mente e o emocional e consequentemente, estimulam as funções psicomotoras tais como: coordenação motora fina e/ou global, esquema corporal, lateralidade e orientação espaco-temporal que são consideradas ferramentas concretas e facilitadoras para o processo ensino-aprendizagem, haja vista que caso as mesmas não sejam trabalhadas com a devida atenção, poderão interferir diretamente no rendimento pedagógico dos alunos ocasionando dificuldades especialmente nos aspectos de leitura, escrita e conceitos matemáticos. Além disso, destaca-se que os jogos e as brincadeiras possuem concepções e características próprias, porém ambos desenvolvem as funções psicomotoras

que servirão de alicerces fundamentais para o bom desempenho escolar e que enriquecerão as competências imaginativas, criativas e organizacionais típicas da infância.

PALAVRAS – CHAVES: Jogos; Brincadeiras; Psicomotricidade; Dificuldades; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é a articulação entre as funções motoras, cognitivas e afetivas e nesse sentido, o trabalho com jogos e brincadeiras amplia o desenvolvimento psicomotor e consequentemente, favorece a aprendizagem significativa e global dos alunos.

Desse modo, cabe aos professores inserirem constantemente os jogos e as brincadeiras em suas práticas cotidianas, pois a ludicidade desperta a curiosidade, estimula a imaginação e aumenta de forma significativa o repertório psicomotor dos educandos para que alcancem bons resultados no âmbito pedagógico.

Para complementar tal afirmativa, Meur e Staes (1991) citam que a psicomotricidade é a relação existente entre motricidade, mente e afetividade e Oliveira (1997) também acrescenta que a psicomotricidade proporciona ao aluno algumas condições mínimas para um bom desempenho escolar, aumentando seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola.

Portanto, o desenvolvimento psicomotor explorado a partir dos jogos e das brincadeiras proporciona aos educandos algumas capacidades básicas para que possam ter um rendimento escolar satisfatório. No entanto, é comum observar nas salas de aula, alunos que não conseguem pegar corretamente no lápis apresentando uma letra ilegível, educandos com dificuldades em se concentrar e de entender ordens e outros que não conseguem distinguir direita e esquerda e que pulam letras quando lêem ou escrevem.

Enfim, essas dificuldades podem ser sanadas, mas para isso é necessário que os professores estejam atentos e conscientes de suas responsabilidades, oferecendo aprendizagens contextualizadas e lúdicas que visem melhorar o potencial motor, cognitivo e afetivo dos alunos.

A relação entre as funções psicomotoras e as dificuldades no processo ensino-aprendizagem

Do ponto de vista psicomotor, existem alguns pré-requisitos para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa em sala de aula, pois as capacidades motoras, cognitivas e afetivas precisam estar interligadas para que os alunos se apropriem dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais inerentes ao processo educativo.

Segundo Oliveira (1997) é necessário que como condição mínima, a criança possua um bom domínio do gesto e do instrumento, ou seja, isto significa que precisará usar as mãos para escrever, portanto deverá ter uma boa coordenação motora fina.

Importa destacar que a coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global; entretanto, só possuir uma coordenação fina não é suficiente, é necessário que haja também um controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão.

Oliveira (1997) complementa que esse fenômeno de coordenação óculo - manual ou viso – motora é essencial para a escrita

e nesse sentido, é fundamental apresentar aos educandos jogos e brincadeiras que envolvam movimentos de lançar e pegar, pois facilitam a fixação entre o aspecto visual e a motricidade fina da mão e dos dedos, estimulando a coordenação óculo – manual, que consequentemente, auxiliam o ensino da escrita.

A autora também considera que o ensino da escrita exige também uma certa coordenação global no ato de sentar, ou seja, a criança precisa adquirir uma postura correta para realizar movimentos gráficos e também precisa possuir uma dissociação e controle dos movimentos.

Oliveira (1997) ainda pontua que frequentemente, encontrarmos crianças com um conhecimento pobre de seu corpo, ou seja, não localizam ou confundem as partes e outras se confundem em relação às diversas coordenadas de espaço, tais como: em cima, embaixo, ao lado, linhas horizontais e verticais, já na escrita, não obedecem os limites de uma folha, não conseguem trabalhar com vírgulas e pontos, além de apresentarem dificuldades na organização das operações matemáticas.

Portanto, os jogos e as brincadeiras propostas pelos professores em sala de aula ou realizadas nos pátios escolares podem ser considerados uma preparação para que os alunos adquiram as noções de localização, ritmo, sequência, orientação espaço-temporal e lateralidade.

Em se tratando de lateralidade, Oliveira (1997) afirma que a lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do que o outro, abrangendo três níveis: mão, olho e pé. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e rapidez, o outro auxilia a ação, na verdade, os dois não funcionam isoladamente, mas de forma complementar.

Desse modo, alunos com problemáticas na lateralidade apresentam dificuldades em assimilar conceitos espaciais e distinguir as diferentes posições que os objetos ocupam no espaço e nessa perspectiva, Meur e Staes (1991) ratificam quando apontam que crianças com problemas de percepção espacial não distinguem a diferença entre a esquerda e direita, não percebem alto e baixo e se confudem com as letras: b e p, b e d, p e q, n e u, ou e on, entre outros.

Em matemática, essas crianças poderão apresentar dificuldades em organizar os números em fileiras e consequentemente, acabam misturando o que é dezena, centena e milhar, pois muitos exercícios matemáticos exigem uma análise sistemática dos elementos e com isso, essas crianças também terão dificuldades para classificá-los e agrupá-los.

Assim sendo, fica evidente que o corpo coordena-se e movimenta-se dentro de um espaço e de um tempo determinado e que qualquer fragilidade nesses aspectos interferem diretamente na aprendizagem; portanto, espaço e tempo são indissociáveis e para Oliveira (1997) essa articulação é chamada de orientação espaco-temporal.

Nessa perspectiva, a autora sinaliza que crianças com problemas de orientação temporal não percebem os intervalos de tempo, isto é, não identificam os espaços existentes entre as palavras e também não distinguem entre depressa e devagar, normalmente não conseguem prever suas atividades, demoram muito em uma tarefa e muitas das vezes, não têm noções de horas e minutos, de fileira e coluna, dificultando a

organização dos elementos para as operações matemáticas.

Aspectos conceituais e características das brincadeiras e dos jogos

A brincadeira se caracteriza principalmente pela espontaneidade e pelo valor simbólico e para fins de aprofundamento acerca do conceito de brincadeira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) aponta que no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser, pois ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Assim sendo, a brincadeira pode ser considerada uma ferramenta facilitadora no processo de estabelecimento de vínculos afetivos, na troca com adultos e nas interações com crianças, além do desenvolvimento da espontaneidade, da função simbólica, da imaginação e da criatividade, considerando que:

O circulo humano e o ambiente formado pelos objetos contribui para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2010, p. 65, grifo nosso).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) também ressalta que o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

Desse modo, essas categorias incluem o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles. Assim sendo, tais categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, tais como: brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Os jogos por sua vez, são considerados instrumentos dinâmicos se diferenciam das brincadeiras por apresentarem regras e para fins de aprofundamento acerca do conceito do jogo, kishimoto (1998) afirma que o ato de jogar propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências.

A autora também acredita que o jogo é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participantes e felizes. Ademais, os jogos podem ser divididos em cinco categorias: exercícios, simbólicos, de regras, de construção e tradicionais.

Os jogos de exercícios é uma conduta lúdica, onde são reproduzidos os gestos já aprendidos em situações diversas, as reproduções dos gestos acontecem de forma pra-

zerosa, sendo expressadas por movimentos simples, tais como: estender as mãos, produzir sons, etc.Já o que predomina nos jogos simbólicos é o imaginário, o “faz- de- conta” e nesse sentido, Freire (2005) pontua que no jogo simbólico, pode-se fazer- de- conta aquilo que na realidade não foi possível.

No que se refere aos jogos de regras, Freire (2005) acredita que a regra é uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação representa uma falta; portanto, para os jogos de regras, é solicitado que as crianças estejam suficientemente socializadas e descentralizadas.No que diz respeito aos jogos de construção, Kishimoto (1998) cita que quando a criança está construindo, também está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

Por fim, os jogos tradicionais são manifestações lúdicas que ocorrem principalmente em ruas, quintais e nos pátios escolares e nesse sentido, Benvenuti (2012) acrescenta que a possibilidade de brincar sem que se utilize um brinquedo material faz desses jogos orais atividades democráticas, que podem circular nos mais variados espaços e nas mais distintas camadas sociais, pois dessa maneira, as crianças vão sendo aproximadas do mundo das palavras.

Concepções teóricas acerca dos jogos e das brincadeiras

No contexto histórico- cultural, há vários pesquisadores interessados no estudo dos processos da infância, dentre estes, se destacam Piaget e Vygotsky que trazem suas contribuições sobre os jogos e as brincadeiras, sendo que ambos defendem o lúdico como forma de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Piaget (2001) apresenta sua abordagem acerca dos processos de infância definindo que o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas, são elas: Sensório-motora, Pré-operatória, Operatório-concreta e a Operatório-formal.

A fase Sensório-motora vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é quando a criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolução de seus problemas. Nessa fase, os jogos de exercícios caracterizam-se pelo prazer que a repetição proporciona e ao longo dessa fase, a criança irá elaborar a sua organização psicológica básica nos aspectos: motor, perceptivo, afetivo, social e intelectual, assim sendo, a estrutura dos jogos de exercícios se tornam fundamentais para novas aprendizagens.

Já na fase Pré-operatória que ocorre por volta dos dois anos de idade até o aparecimento da linguagem oral, os jogos simbólicos são de extrema importância, haja vista que a criança atribui significados aos conteúdos de suas ações; portanto, os jogos de exercícios são a base para o “como” e os jogos simbólicos são a base para “o porquê”.

No que concerne à fase Operatório--concreta que se dá por volta dos sete anos de idade, etapa em que o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância, a criança necessita de exemplos concretos, por isso é fundamental o trabalho com jogos de regras com caráter coletivo a fim de que aprenda a cumprir combinados e compartilhar com o outro.

Por fim, no que diz respeito à fase Operatório-formal que acontece a partir dos treze anos de idade, etapa que se caracteriza pela capacidade de racionar logicamente, a criança trabalha não só com a realidade

concreta, mas também com a realidade possível. Nesse sentido, os jogos devem ser amplamente explorados especialmente os de tabuleiros e os que aprimoram o raciocínio lógico-matemático, tais como: xadrez, dama, cartas, dominó, etc.

A partir da perspectiva de Piaget, Seber (2002) ressalta os tipos de atividades a serem usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos e nesse sentido, a autora valoriza as brincadeiras simbólicas e as considera como atividades que usam os objetos como suporte para o diálogo da criança, haja vista que essas acontecem quando a criança brinca livremente, dramatiza histórias, constrói narrativas para depois expressá-las e conversa com seus colegas.

Seber (2002) também apresenta a imitação de sons e gestos e a imitação de arranjos feitos a partir de objetos, pois segundo a autora imitar significa expressar um modelo visualizado ou interiorizado e desse modo, é de grande relevância propor no cotidiano escolar, atividades de imitação que se expressam em brincadeiras tais como: estátua, caminhadas imitando os animais e seus sons, mímica, coreografias, rodas cantadas, além de reproduzir composições de objetos com o corpo, criar e representar movimentos para objetos estáticos.

Seber (2002) também evidencia a concepção de Piaget quando destaca a brincadeira sensório-motora, pois segundo a autora, esse tipo de brincadeira ajuda na formação dos modelos necessários ao desenvolvimento da inteligência e nesse sentido, podem ser consideradas algumas brincadeiras e atividades essenciais como: bater, pular, acertar em alvos, assoprar, pegar e soltar objetos, fazer recortes, pinturas, desenhos, trabalhos com sucatas e massa de modelar, colagem, brincar com cordas e bolas, amassar papéis, entre outras.

A autora ainda apresenta os conceitos de classificação e seriação, sendo considerada a capacidade de classificar, ordenar e seriar diferentes objetos e ações em função de suas características comuns. As atividades motoras que colaboram com esse aspecto da inteligência são os jogos que trabalham movimentos em grupos distintos e todo tipo de atividade que requer a inter-relação de gestos, falas, grupos ou objetos em função de suas diferenças ou semelhanças.

Seber (2002) finaliza com a abordagem relacionada à quantificação, ou seja, que expressa à relação entre elementos, quantidades e/ou proporções, entre as atividades psicomotoras que destacam essa capacidade, indicam-se os jogos e brincadeiras contendo contagens e atividades em circuitos (pois prevêem fases inter-relacionadas), danças, ritmos e coreografias.

Já o autor Lev Seminovitch Vygotsky preconiza uma abordagem interacionista baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído num ambiente social e nesse sentido, o autor potencializa o papel da escola, haja vista que é considerado um espaço rico de formação, informação e interação.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que os jogos e as brincadeiras propostos no ambiente escolar e aponta a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois a partir do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, para ele, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança por ser regido por regras e ao mesmo tempo, operar uma

situação imaginária, possibilitando à criança dirigir seu comportamento pelo significado da situação e não pela informação perceptual imediata.

Ademais, o brinquedo também pode ser considerado um objeto ou suporte para a brincadeira, um aliado concreto e simbólico para o processo de aprendizagem dos alunos, além de ser resultado do meio social e cultural em que a criança está inserida, pois:

Consequentemente, embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2010, p. 51).

Portanto, os jogos e as brincadeiras são possibilidades significativas de acesso à formação e a informação, sendo fonte inesgotável de prazer e de aprendizagem qualitativa e nesse sentido, Kishimoto (1998) enfatizou a importância do lúdico como meio de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral das crianças.

No que se refere ao desenvolvimento físico, ou seja, no que tange às características motoras verificou-se que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a criança compreende suas próprias ações e aperfeiçoa suas habilidades corporais. No quarto e quinto ano, a criança apresenta algum crescimento, aumento da força física, mais confiança nas próprias habilidades e um grande prazer pelo jogo coletivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, relacionado às características intelectuais observou-se que na educação infantil, a criança apresenta um pensamento fantasioso, já nos três primeiros anos, é comum apresentar um pensamento operatório concreto, refletindo fortemente em sua tendência para discutir com o outro, entrar em acordo com ele e construir regras.

No que concerne às características afetivas, Freire (2005) acredita que a educação infantil já é uma transição entre a família e a escola, encerrando o período da quase exclusiva educação familiar. A entrada no ensino fundamental constitui um corte bastante radical na ligação com figuras familiares e com isso, os jogos devem estimular a construção da autonomia e da independência, pois a criança terá que administrar certas questões sem o auxilio dos familiares.

Já as características sociais presentes nos primeiros anos do ensino fundamental, fazem com que a criança perceba que se um ser humano sozinho é fraco, vários organizados podem ser fortes, já no quarto e quinto ano, é visível a diminuição do egocentrismo.

Por fim, as características morais encontradas nos primeiros anos de ensino fundamental possibilitam à criança aprender a julgar valores que englobam certo e errado, bem e mal e assim por diante. Assim sendo, no quarto e quinto ano o jogo passa a ter um caráter verbal, pois tudo é motivo para discussão e todas as regras são questionadas, permitindo assim, o desenvolvimento do senso crítico, do princípio da coletividade e da ludicidade.

A organização do ambiente lúdico favorece as interações criança/criança, criança/adulto e criança/objeto e em vista disso, surge à questão de como o educador é formado, uma vez que ele é agente mediador do processo e nessa perspectiva, o professor

deverá contemplar o lúdico como princípio norteador das atividades pedagógicas, pois no ato de jogar ou brincar há a socialização por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a partir desse artigo que os professores devem aprimorar constantemente seus conhecimentos acerca da ludicidade e da psicomotricidade, haja vista que ambas facilitam o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos alunos, pois as funções psicomotoras desenvolvidas a partir dos jogos e das brincadeiras propiciam a troca de experiências e saberes entre educadores e educandos, promovem a aprendizagem contextualizada e significativa e minimizam os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, em especial nos aspectos de leitura, escrita e conceitos matemáticos.

Nesse sentido, cabe aos educadores criarem espaços, disponibilizarem materiais, participarem de variados tipos de jogos e brincadeiras e realizarem as mediações e intervenções necessárias para o desenvolvimento das funções psicomotoras que servirão de base para a construção de novos conceitos pedagógicos e para a concretização das múltiplas linguagens, além de diminuir as possíveis problemáticas que podem surgir na trajetória de vida escolar dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012;

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001;

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática na Educação Física. São Paulo: Scipione, 2005;

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação. São Paulo: Cortez, 1998;

MEUR, A. de. STAES, L. Psicomotricidade: Educação e Reeducação: níveis: Maternal e Infantil. São Paulo: Manole, 1991.

OLIVEIRA. Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. INHELDER, B. A Psicologia da Criança. Tradução Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001;

RAUL, Maria C. T. D. A Ludicidade na Educação Infantil: Uma atitude pedagógica. Curitiba: IBEPEX, 2011;

SEBER, Maria da Glória. Construção da Inteligência pela Criança. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES

PRÁTICAS DE PROJETOS DE LEITURA

ERIKA CARDOSO

RESUMO

A leitura é um elemento essencial para sociedade moderna, está presente no cotidiano do homem de diferentes formas. Como modalidade didática, a Literatura Infantil auxilia na formação de leitores. A riqueza do mundo, que se mostra no acervo da Literatura Infantil, pode criar alternativas diferenciadas para a elaboração de práticas educativas no espaço escolar. Aliadas a projetos, esse ramo literário torna-se uma estratégia facilitadora para a expressão criativa e prazerosa ao ser introduzida como recurso pedagógico. Os projetos de leitura ao serem usados como práticas rotineiras comportam um papel de relevância para o processo educativo. No presente artigo pretendeu-se analisar a validade da Literatura Infantil como recurso para projetos na Educação Infantil. Para isso, com o relato de experiências realizadas em projetos de leitura na rede municipal de São Paulo, analisou-se as referências por via de uma pesquisa exploratória e bibliográfica. Conclui-se sobre como podem ser válidos e relevantes os projetos de leitura com essas características de iniciação das crianças à leitura e formadores de futuros leitores no espaço escolar infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura Infantil; Projeto de Leitura; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

Reading is an essential element for modern society, it is present in man's daily life in different ways. As a didactic modality, Children's Literature helps in the formation of readers. The wealth of the world, shown in the collection of Children's Literature, can create different alternatives for the development of educational practices in the school environment. Combined with projects, this literary branch becomes a facilitating strategy for creative and pleasurable expression when introduced as a pedagogical resource. Reading projects, when used as routine practices, play a relevant role in the educational process. This article aimed to analyze the validity of Children's Literature as a resource for projects in Early Childhood Education. For this, with the report of experiences carried out in reading projects in the municipal network of São Paulo, the references were analyzed through an exploratory and bibliographical research. It concludes on how reading projects with these characteristics of initiation of children to reading and educators of future readers in the children's school space can be valid and relevant.

KEYWORDS: Reading; Children's literature; Reading Project; Child education; Kid.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um recurso pedagógico fundamental para organização de projetos na Educação Infantil. Aliar esses projetos à Literatura Infantil é uma via de acesso ao conhecimento do amplo acervo cultural, que o homem construiu em sua trajetória histórica. Para investigar esta temática, o presente estudo aborda a importância da escolha de livros, entre a variedade existente no acervo

pertencente à Literatura Infantil, selecionou-se os livros da predileção das crianças. Terá como objetivo verificar e analisar a validade de práticas pedagógicas cotidianas de projetos de leitura dentro do espaço escolar para a formação de leitores na Educação Infantil.

A experiência do pesquisador neste campo profissional aguçou a necessidade de buscar conhecer situações vivenciadas nas salas de aula na Educação Infantil para ratificar a relevância do tema como estrutura de planejamento de ações educativas. Nesse enfoque de investigação, observou-se e relatou-se alguns projetos de leitura realizados na rede pública da prefeitura de São Paulo, que se mostraram viáveis para serem desenvolvidos ou reproduzidos em outros contextos escolares, que trabalham com Educação Infantil.

Os projetos, na Educação Infantil, são estratégias pedagógicas que estimulam o processo criativo não somente das crianças, mas também dos professores. Projetos de leitura são relevantes, pois trazem uma referência de pesquisa, de aprendizagem, de argumento e de ações, que envolvem as crianças como um todo na formação integral e cidadania.

O roteiro do trabalho para a investigação surgiu dos questionamentos: o que representa o processo de leitura na Educação Infantil? Quais experiências poderão acontecer quando se introduz a leitura de livros da Literatura Infantil na organização de projetos de leitura? Como operacionalizar e executar um projeto de leitura com crianças pequenas no ambiente escolar? Para responder estas questões procurou- se o levantamento de dados via a elaboração de uma pesquisa bibliográfica. Para descrever, com caráter científico, o material levantado, buscou-se pressupostos da pesquisa exploratória para delimitar as abordagens do assunto.

O resultado do presente estudo autenticou a necessidade da realização de inúmeros projetos como esse na Educação Infantil. Conclui-se que as práticas, como os projetos de leitura relatados e selecionados da Literatura Infantil, são de extrema importância quando presentes no currículo na iniciação das crianças ao universo literário para a formação de futuros leitores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PROCESSO DE LEITURA E AS CRIANÇAS PEQUENAS

A leitura é um elemento essencial para sociedade moderna e está presente no cotidiano do homem de diferentes formas. São diversas as formas de leituras. Pode se ler textos, imagens, símbolos, expressões e inúmeras outras coisas. A realidade vivenciada é o alicerce para elaboração do conhecimento e a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, segundo Freire (1989, p.14). O ato de ler auxilia as pessoas a estabelecerem relações com o meio inserido. Configura-se como um processo anterior à escola. A leitura é o caminho de inserção do indivíduo no contexto social e nas relações estabelecidas com o outro e o mundo.

O ato de ler, para Rauen (2020), é uma condição para formação da cidadania e participação efetiva do indivíduo na sociedade. Ler levará o indivíduo a ter o acesso a uma amplitude de informações que circulam das mais diferentes formas e será de grande valia para posteriormente ingressar no mundo

do trabalho. O documento São Paulo (2007, p.76) afirma que é "por princípio democrático que todas as crianças terão direito aos bens de sua própria cultura". O conhecimento da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental como herança cultural e será responsável pelas mudanças nas formas, em que as sociedades se organizaram.

Entretanto, há pessoas ainda sem a habilidade de leitura, o que pode ter como consequência uma interação difícil com o meio social e a adaptação ao mundo letrado. Assim, com toda relevância social da leitura, é necessário a organização de práticas pedagógicas desde a educação infantil para estimular ações educativas como referência para a aprendizagem. Propostas de trabalho, em que a leitura seja explorada de diferentes formas, como exemplo por meio de projetos de leitura organizados pelo espaço escolar, ou ainda dentro do ambiente familiar colaboraram para a formação de leitores.

A leitura, por ser uma via de acesso a herança do patrimônio cultural humano, é uma das formas do homem se situar no mundo de forma a dinamizá-lo. É uma atividade fundamental a qualquer área de conhecimento e essencial à própria vida do ser humano. Ela é o patrimônio simbólico do homem construído com herança cultural que foi registrada por meio da escrita e estar no mundo pressupõe atos de criação e recriação direcionados a essa herança.

As pessoas ao experimentarem o ato de ler, executam o ato de compreensão do universo simbólico. A leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados no discurso escrito, isto é, a compreensão de amplitude dos horizontes em que o autor elabora em determinada obra. Para entender o sentido do que está escrito não basta, portanto, decodificar as representações indicadas pelos signos e sinais. O leitor terá que assumir a apreensão do significado expressado e transformar em seu conhecimento (SILVA, 1981).

A leitura se estende além do texto. O leitor assume um papel importante e atuante, deixa de ser mero receptor passivo. Dar sentido a um texto implica considerar a situação desse texto e a de seu leitor. O ato de ler realiza-se a partir do diálogo do leitor, no caso o aluno, com o texto, seja este escrito, sonoro, gestual, de imagem ou mesmo uma cena ou fato acontecido.

Sobre a questão do processo da leitura, Siluk et al. (2005) enfatizam que "o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos conhecimentos pré-existentes. Leitura não é apenas decodificação de texto, trata-se de uma ação que envolve os sentidos, a compreensão, e interesses próprios." O texto é uma estrutura construída de modo que uma frase de texto escrito, se for autônoma e isolada, não tem sentido. É necessário tecê-lo com a organização da correlação entre as frases e o seu enredo. Acontece o mesmo com os significados, que só ganham sentido em conexão com outros significados.

Os textos deverão ter algo desafiador para a leitura chamar atenção das crianças e sejam vistos como a aquisição de novas conquistas, de modo significativo para experiências de aprendizagem. Dentro do referencial de práticas sociais, a escola abordará uma diversidade de textos, que criarão situações em que as crianças possam solucionar problemas práticos, terem informação sobre determinado assunto, além de se divertirem (BRASIL, 1999).

Conforme com Maricato (2005, p.18), “quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler”. Ao escutar, primeiramente, histórias lidas pelos adultos e posteriormente, explorando como um “objeto tátil”, em que se pode tocar, ver e ter compreensão das imagens que são oferecidas por este portador textual. O desafio ao serem colocadas diante do livro e sua leitura, contribuirá na aquisição do código escrito, pois a leitura é um processo muito grande e extenso de conquistas.

Na organização e efetivação de seu processo, a leitura, segundo Dehane (2012), é procedimento que exige um trabalho árduo do cérebro e a compreensão desta aquisição precisa de uma eficácia muito grande. Exige-se diversas etapas para chegar ao ato de ler, ou seja, reconhecer o código e fazê-lo com sentido (unidade/frase/texto). Vygotsky (1989, p. 123) reforça estes argumentos e aponta que “o estudo da aquisição da linguagem é um excelente paradigma para a compreensão do desenvolvimento da cognição em seres humanos”. Por conseguinte, a leitura não é um ato inato, necessita de muitas práticas sociais para que se desenvolva como habilidade.

Ao folhear e olhar as figuras, mesmo que não decodifique as palavras e frases escritas, a criança lê o livro do seu jeito antes da alfabetização. É uma aprendizagem acontece por meio da observação do gesto de leitura dos outros, como professores, pais ou até outras crianças. É um processo de aprendizagem iniciado desde “a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos (MARICATO, 2005, p.18).

A exploração inicial dos livros, ao senti-los, pegá-los e analisá-lo é fundamental para as crianças. Verificam, primeiramente, as suas propriedades (tamanhos, espessuras, cores e ilustrações). Às vezes, até colocam na boca e exploram de muitas outras formas ao manuseá-los. Acontecem, por vezes, situações de “pseudoleituras”, em que ela conta a história por meio das figuras e tenta fazer um enredo observados pelos outros leitores. A figura 1, denominada “Bebês e a exploração dos livros”, demonstra como as crianças pequenas se relacionam com os livros de Literatura Infantil.



FIGURA 1 – BEBÊS E A EXPLORAÇÃO DE LIVROS

FONTE: ESCOLA DA VILA, 2021.

Ao se referir à leitura, Soares (2005, p.18) revela uma posição enfática e demonstra a importância desse contato com esse universo iniciado antes mesmo de entrar na escola: “é o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e de escrita, um processo de letramento”. No entanto, não basta ter acesso a todos estes materiais, sem o envolvimento em atividades de leitura e de escrita. Para aprender a usá-la, enumera-se a exploração de várias atividades como: roda de leitura, contação de histórias, leituras de livros, sistemas de malas de leitura, brincadeiras de casinhas e de cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros, entre outras práticas (MARICATO, 2005).

Um programa de formação de leitores, proposto por Soares (2005) elenca a impor-

tância do professor participar efetivamente desse processo, pois " se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças". O prazer do convívio com livros será importante para que ao perder o estigma de "objeto sagrado", seja algo presente de forma rotineira nas mãos das crianças e manipulado como um tesouro a ser explorado, cheio de fantasias e imaginação.

O espaço escolar é um local privilegiado para esta exploração, já que ainda muitas crianças não encontram um ambiente favorável à leitura em casa. Estabelecer um ambiente, em que a leitura seja planejada na rotina escolar, com a elaboração e a realização de projetos de leitura desenvolvidos em sala de aula com práticas vivenciadas de modo significativo. É possível também criar um intercâmbio entre escola e família, com empréstimos de livros para serem lidos pelas crianças em suas casas.

2. 2 Literatura Infantil: um instrumento metodológico para organização de projetos de leitura na Educação Infantil

A Literatura Infantil desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao ser uma via para o conteúdo do jogo simbólico, expressa as fantasias e a reorganiza a elaboração de situações conflituosas presentes em sua realidade. De acordo com Oliveira (1996, p.75), "a obra literária infantil geralmente está carregada de simbologia, o que prepara a criança para lidar com a vida". Elas traduzem a realidade e a fantasia, oferecendo a oportunidade das crianças expressarem emoções e sentimentos.

No contato diário com histórias ouvidas ou lidas, elabora-se novos saberes. O processo criativo é fomentado com a Literatura Infantil, sendo um suporte básico, pois disponibiliza ao leitor uma experiência de conhecimentos e informações que aumentam sua capacidade criadora. Segundo Vygotsky (1989), a leitura oferece um ponto de encontro da criança com a sua futura criação, por meio do que ela vê e ouve, acumula conteúdos preciosos para serem utilizados brevemente na construção da sua fantasia.

Para isso acontecer, é necessário que a criança tenha contato desde bebê com a leitura de muitas histórias. Dessa maneira, terá o estímulo nos primeiros anos de vida e o desfrute do prazer de escutar a leitura. Assim, adquirirá instrumentos favoráveis para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade. "O conto ajuda a explicitar complexas relações práticas: suas imagens iluminam o problema vital e, o que não poderia fazer a fria prosa, faz o conto com sua linguagem figurada e emocional" (VYGOTSKY, 1989, p. 24).

Existem diversos gêneros textuais que propiciam o trabalho de conhecimento sobre leitura a serem utilizados como projeto de leitura na sala de aula da Educação Infantil. A Literatura Infantil traz um baú de tesouro da linguagem escrita para as crianças pequenas. Os suportes como poemas, cantigas de roda, parlendas, trava- línguas, livros com diversas temáticas, especialmente, os contos de fadas poderão ser eixos metodológicos para organização destas atividades. Oliveira (1996, p. 76) sintetiza o valor da Literatura Infantil para as crianças:

A Literatura Infantil é esse tesouro precioso capaz de levar o leitor a transpor céus e mares e levá-lo a um país de delícias como também levá-lo a experimentar o medo, a so-

lidão, a tristeza, em que a fantasia e imaginação se encontram. É nesse mundo de sonhos que o ato criador desabrocha, podendo o leitor ser provocado a criar e recriar outras histórias a sentir a necessidade de fazê-lo.

Os contos de fadas, ainda hoje, século XXI, exercem um fascínio sobre as crianças, pois fazem parte da realidade do inconsciente coletivo. São instrumentos de estudos e de pesquisadores do desenvolvimento humano (JUNG, 1998). Os contos de fadas fazem uma relação entre o passado/presente/amanhã, podendo oferecer ao leitor uma experiência plena intercâmbio do conhecimento. São recursos pedagógicos e trazem o acesso ao universo da fantasia e do imaginário. A magia dos contos de fada oferece príncipes, princesas, fadas e pessoas comuns. Com essas personagens são transportadas para histórias que encantam o público infantil. Os aspectos mágicos invadem o universo imaginário das crianças como reflexo translúcido do encantamento da infância. A figura 2 reflete esse encantamento colorido rico em cenários e personagens imaginárias.

FIGURA 2 – A MAGIA DOS CONTOS DE FADA



FONTE: MELO, 2014.

Conforme com Oliveira (1996, p. 55), os contos de fadas demonstram a importância de como a Literatura Infantil “oferece às crianças (leitoras) novas dimensões da realidade a sua imaginação, que por si só não poderiam descobrir”. Ainda indicam imagens com as quais as crianças estruturam seus devaneios e oferecem suporte para melhorar o sentido de sua vida. Bettelhein (1980, p. 15) afirma que “os contos de fadas à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter”.

Os contos de fada trazem o modelo de uma vida sadia e reguladora. Eles estão ao alcance de todas as pessoas. Trazem o elemento de busca da “intimidade com as lutas do destino”, porém nunca demonstram a verdadeira identidade (BETTELHEIM, 1980, p. 15). Por meio do processo de comunicação, em que a criança tem com a obra literária, estabelece-se uma dupla relação entre o leitor com as personagens e dos personagens com o leitor. Esse processo comunicativo acontece a identificação ou não com os personagens ou até com a situação vivenciada por eles. Às vezes, o leitor coloca-se no lugar do personagem e esta experiência vivida no campo emocional dá origem à comunicação com o mundo interior em busca de superação dos conflitos.

As atividades de leitura, como os contos de fadas ou outras leituras do repertório da Literatura Infantil, devem proporcionar o prazer e o êxtase para as crianças por meio de atividades lúdicas, porém deve ser um momento mágico que prenda a atenção de todas as crianças. É interessante ao término da leitura que se possa fazer perguntas

e interferir neste trabalho para que a criança se sinta encorajada a exteriorizar seus pensamentos e emoções. Assim, a linguagem escrita adquire um caráter de maior proximidade e os momentos de interação com o educador (interlocutor letrado) e com as outras crianças é garantido.

O momento da leitura é rico que deve ser explorado ao máximo por todos, a criança poderá ter situações significativas, na quais utilizará o conjunto de ideias que já possui para relacionar e garantir um novo significado, isto é, um novo conhecimento (DORNELLES, 1997). Para isso acontecer, a escola precisa incluir atividades que envolvam o prazer e o gosto pela leitura e planejar a interação com os livros de Literatura Infantil, propondo atividades em que as crianças possam conversar sobre o que leram e levantarem hipóteses, questionarem e serem questionados na busca pela compreensão do que foi lido ou falado, com objetivo de provocar reflexões constantes sobre o funcionamento e a estrutura da língua escrita.

Essa forma de abordar a leitura serão estratégias para as crianças estarem em contato com o letramento e contribuirão para o processo de aquisição de leitura e escrita. Segundo Ávila (1997, p.39), “ao interagir com a leitura de diferentes portadores de texto, o sujeito vai formulando suas hipóteses”. O primeiro momento, a leitura não é concebida sem voz: para se fazer a leitura precisa falar. Outro fator, destacado pelo autor: os portadores do texto não possuem relação com o texto, ou seja, em qualquer portador, pode se ler qualquer texto, “desde que seja passível de leitura oral”. Ao avançar nesta hipótese, o aluno passará estabelecer relações entre o conteúdo de cada portador de texto e estabelecerá o conhecimento de suas diferenças.

O papel do educador no processo de leitura se torna cada vez mais importante, não como uma atitude superior, mas, ele como alguém que compartilha a leitura. Quando passa a ler para o aluno, faz trocas e intercâmbios de leituras, traz novos elementos de aprendizagem. A sua função não é apenas de ensinar, é de criar e planejar situações para o aluno realizar posteriormente, quando estiver alfabetizado.

2.3 Projeto de Leitura na Educação Infantil: um tesouro para ser explorado

Trabalhar com projetos na Educação Infantil é uma estratégia pedagógica que poderá trazer muitos bons resultados, segundo Rojas (2010). Eles trazem um processo criativo para as crianças e para os professores. Os projetos de leitura trazem uma referência de pesquisa, de aprendizagem, de argumento e de ações que envolvem as crianças como um todo na formação integral e cidadania.

Segundo Marques e Jahnke (2011, p.10), a palavra projeto vem “do latim projectare, e tem o significado de atirar para frente, arremessar, fazer projeção de planejar”. O método de projetos surgiu nos ideais da Escola Nova, visando uma inovação e transformação da realidade educacional. A pedagogia de projetos foi idealizada por Kilpatrick, discípulo de Dewey, e atualmente por Hernandez, que elegeu essa estratégia como um pressuposto importante no espaço escolar, pois traz a sequência das atividades com intenções definidas ou integradas a partir de um foco de aprendizagem multidisciplinar.

Nas questões sobre metodológicas sobre a organização do projeto, Moraes (1997) propõe como primeiro passo, selecionar uma curiosidade, para fins didáticos, no qual se

conceitua de “Questão de Investigação”. Após esse momento, projeta-se os meios de como solucionar este questionamento, ou seja, organiza-se as etapas de forma a encontrar as respostas. No percurso do projeto faz-se escolhas e procura- se caminhos, que irá realizar para desvendar as soluções das questões inicialmente propostas.

Um projeto de leitura precisa de um planejamento de atividades, que sejam com assuntos de interesse das crianças, com objetivos, duração e etapas pré- estabelecidos. Destaca-se também uma imprevisibilidade do projeto, pois há a necessidade de uma abertura para ser alterado sempre que for necessário, podendo ter modificações até nos resultados esperados a serem atingidos.

Para organização de projetos de leitura na Educação Infantil, os professores “emprestam generosamente sua voz aos textos para que os autores possam falar com as crianças, uma vez que elas ainda não podem fazê-los sozinhas” (SÃO PAULO,

2007, p. 78). Ele é elaborado para se ter uma experiência contínua, organizada e

intencional de leitura. Esta modalidade didática oferecerá a oportunidade das crianças aprimorarem os seus conhecimentos e trará um repertório importante de histórias, levando a estimular comportamentos importantes na formação de futuros leitores.

O contato com a riqueza do acervo mundial dos livros de Literatura Infantil trará uma familiaridade e reconhecimento das regularidades entre várias narrativas, para fortalecer a criação do hábito de leitura. As práticas de roda de leitura são fundamentais para se iniciar os projetos de leitura. É recomendado também realizá- las como uma ação permanente na rotina diária da Educação Infantil. Esse momento, será o foco de planejamento e organização dos projetos com a participação efetiva das crianças (SÃO PAULO, 2007).

Outro fator de destaque, é importância da qualidade literária dos livros e a escolha de bons livros. Para isso é fundamental que o educador conheça o texto e prepare a leitura com planejamento (SÃO PAULO, 2007). A formação permanente dos professores é fundamental para estimular a leitura no espaço escolar, pois as intervenções dos professores criam estímulos importantes para a iniciação na leitura e na formação de futuros leitores. Segundo Marques e Jahnke (2011), a família também poderá ter um papel importante. Sua participação contribuirá para um maior interesse e entusiasmo por parte das crianças pela temática.

O projeto é uma experiência, em que a família fará a ponte na aquisição dos conhecimentos escolares. De acordo com Marques, Jahnke (2011, p.13) é o “exercício de buscar novas informações e construir o papel do estudante-pesquisador, sem limitar-se a receber ensinamentos”. Os livros de Literatura Infantil são recursos pedagógicos que poderão estabelecer elos criativos de novos conhecimentos entre escola e família em projetos de leitura. Neles, pela sensibilidade dos autores, pode se desvendar tesouros guardados as obras literárias, como os encontrados nos contos de fadas, que são ricos em elementos para o acesso ao universo imaginário infantil.

Há muito tempo no espaço escolar em todas as redes educacionais, a leitura dos livros de Literatura Infantil faz parte das práticas pedagógicas, entretanto, a sistematização por meio de projetos de leitura, como aconteceu na rede municipal de São Paulo,

em 2010, apresenta um diferencial de grande destaque na iniciação das crianças à leitura. Ele apresenta experiências, descreve tematizações de práticas em duas escolas, no Projeto Entorno, Centros de Educação Infantil": a CEI Silvia Covas e a CEI Enedina de Carvalho, pertencentes à diretoria do Ipiranga. Nele, houve a participação efetiva em todo projeto das Escolas Municipais de Educação (EMEI).

Foi um projeto de leitura, que teve início com a formação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), visando discutir a validade e a organização do trabalho para ser realizado em todas as escolas. Houve, primeiramente, uma sensibilização de como poderia se ampliar um trabalho nas escolas para formação de pequenos leitores. Utilizou-se de dinâmicas para que estes gestores identificassem a importância de levar a proposta para os professores. Durante um semestre, todos as escolas trabalhavam simultaneamente nessa sensibilização com a equipe escolar. Nos horários de formação continuada dos professores, permeou-se como uma ciranda de leitura. Todos discutiram a viabilidade da organização de sessões de leitura para as crianças, explorando o acervo de livros de Literatura Infantil.

O Projeto de Entorno apresentou uma metodologia de troca de experiências entre educadores. Em sua realização, procurou-se, inicialmente, a seleção prévia de livros para leitura em sala de aula, a discussão sobre a preparação de ambiente, a importância do registro e a avaliação do projeto. Com a participação efetiva das crianças e de toda a comunidade escolar, o papel do professor seria o de "leitor- modelo".

A equipe do CEI Silvia Covas (GARCIA, 2010) fez um relato de como foi desenvolvido o Projeto Entorno e apontou a sua execução como um momento em que as escolas se aprimoraram nas questões sobre a contação de histórias com o uso de novas estratégias e a preparação de um ambiente, visando proporcionar às crianças o prazer em estar em outro espaço, escutar novas vozes, uma vez que o professor presente como contador de histórias em sua de aula, não seria necessariamente o seu professor. O objetivo primordial do Projeto Entorno era de: favorecer momentos de prazer em grupo; despertar o interesse em ouvir e criar histórias; valorizar o livro como fonte de entretenimento e conhecimento; ainda, favorecer à leitura compartilhada como forma de socializar e interagir.

A equipe do CEI Enedina de Carvalho descreve como foi a organização do Projeto Entorno nesta escola. A primeira etapa aconteceu na formação dos professores. Nela, os professores escolheram os livros que consideraram importantes em relação aos seus conteúdos e chamassem mais atenção das crianças. Para isso, cada educador fez uma indicação literária. Realizou a leitura e um pequeno resumo sobre a história contada. Utilizou as capas ilustradas para chamar atenção das crianças, no momento da escolha da história para ouvir. A proposta era ousada, pois os bebês e crianças pequenas iriam participar da atividade com a leitura feita por um professor diferente dos seus (que já estavam acostumados). Para os projetos efetivamente acontecerem com a participação da comunidade escolar auxiliando os professores, houve a demanda de muitas pessoas para transportarem os bebês para os outros lugares. Combinou-se estratégias para chamarem a atenção dos alunos com os livros que seriam trabalhados. Ressaltou-se também a importância da escolha de algumas histórias

com os contos de fadas.

A segunda etapa foi a organização de um painel no refeitório com os seis livros escolhidos pelas professoras, isto é, um para cada sala que iria participar do projeto. Colou-se as capas dos seis livros e os resumos das histórias para que as crianças escolhessem qual das histórias iriam ouvir no dia da apresentação do Projeto Entorno.

A terceira etapa, acontecimento do evento, que aconteceu um dia após as escolhas das crianças, em que cada criança foi escutar a história escolhida por ela.

Nesse dia, todas as atividades foram realizadas em sessões de leituras simultâneas.

O grupo de funcionários da escola participou ativamente para deixar os professores organizarem o espaço da contação de histórias com o objetivo de compor um cenário lúdico e divertido para as crianças. Esse momento foi descrito como um movimento maravilhoso de histórias e estratégias diferenciadas, com colegas e crianças que ainda não se conheciam se sentaram nas rodas para participarem. No fim das atividades, as crianças foram ao parque para avaliarem a proposta. O cenário era diferenciado de bebês e crianças pequenas conjuntamente, uma ciranda de fantasia e imaginação, um momento especial realizado, por meio de um Projeto de leitura, descrito pela equipe do CEI “Enedina de Carvalho”.

Na figura 3, observa-se momentos do projeto “Entorno”, ilustrando alguns livros escolhidos e cenas mostrando etapas do projeto, com professores em reuniões para discussão e planejamento e em interações com as crianças durante a apresentação do projeto.

FIGURA 3 – MOMENTOS DO PROJETO “ENTORNO”



FONTE: MARQUES, 2010.

Observa-se que valor pedagógico do movimento percorrido pelo Projeto Entorno, que aconteceu nos CEIs, é inquestionável. A proposta, baseada em um trabalho de formação de professores com discussão e escolha dos livros e materiais utilizados em sessões simultâneas em salas de aula e no pátio da escola, desenvolveu-se sem intercorrências. Depreendeu-se que a sequência descrita e os resultados dos projetos de leitura foram experiências preciosas para as crianças, que vivenciarem momentos de deleite da leitura com uma avaliação das ações positivas e prazerosas dentro do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, por ser uma via de acesso a herança do patrimônio cultural humano, é uma das formas do homem se situar no mundo de forma a dinamizá-lo. Para as sociedades modernas, ler é um ato essencial. Presente no cotidiano do homem de diferentes formas, o ato de ler abrange uma leitura de si e do mundo, agindo como suporte essencial para as crianças compreenderem o mundo a sua volta.

As contribuições da Literatura Infantil na organização de projetos de leitura para

crianças pequenas dão espaço para a expressão do jogo simbólico, presente em muitos livros, como os de contos de fada, entre outros. Há um acervo rico de exemplos a serem escolhidos e explorados na Literatura Infantil, que são uma valiosa estratégia a ser adotada na Educação Infantil para o desenvolvimento da fantasia e reorganização de conflitos internos das crianças no cotidiano.

Na elaboração de projetos de leitura no espaço escolar de crianças pequenas, sugere-se como modalidade didática com sequências de atividades, os projetos de leitura. Ao fazerem parte do currículo da Educação Infantil, serão experiências preciosas para as crianças vivenciarem momentos de deleite com a leitura em uma viagem para o mundo da imaginação e da fantasia. Contudo, para isso acontecer é necessário estimular o conhecimento de novos livros e se apropriar do acervo cultural já existente nas escolas.

As discussões da presente temática sobre projetos de leitura mostraram a importância dessa modalidade didática a ser desenvolvida em salas de aula na Educação Infantil. Demonstrou-se, por meio de práticas pedagógicas, na rede municipal de São Paulo, como os projetos de leitura poderão envolver toda a comunidade (família e escola). Revelou-se como um caminho metodológico que insere a escola como um polo expoente para estruturar a competência de futuros leitores e ainda trazer as crianças para o contato inicial com a leitura por intermédio de um riquíssimo material didático que a Literatura Infantil traz ao público infantil. O projeto de leitura é um assunto valioso na Educação Infantil e deve fazer parte do currículo e da formação dos educadores. A construção desta investigação trouxe as respostas das inquietações surgidas na organização desse trabalho, porém a temática é muito abrangente e seria fundamental ser aprofundada por outros estudos.

REFERÊNCIA

ÁVILA, I. S. A alfabetização e o papel do lúdico. In: RODRIGUES, M. B. C.; AMODEO,

M. C. B. O Espaço Pedagógico – Na pré-escola. Cadernos Educação Infantil, Porto Alegre: Mediação, 1997.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacional

– Primeiro e Segundo Ciclo do ensino da Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1999.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DORNELLES, L. V. As representações da criança. In: RODRIGUES, M. B. C.; AMODEO, M. C. B. O Espaço Pedagógico – Na pré-escola. Cadernos Educação Infantil, Porto Alegre: Mediação, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23 Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 4).

GARCIA, A. C. Projeto Entorno em Movimento. Protagonista, nov, ano 1, n.º 01, vol. 01, 2010. Diretoria Regional de Educação Ipiranga, São Paulo: SME, 2011.

JUNG, C. G . A vida simbólica. Petró-

polis/RJ: Vozes, 1998, vol. 2.

MARICATO, A. O prazer da leitura se ensina. Criança – do Professor de Educação Infantil. vol.40, set. 2008.

MARQUES, C. M.; JAHNKE, S. M. Educação Infantil – Projetando e registrando a ação educativa, São Paulo: Paulinas, 2011.

MELO, P. A origem dos contos de fadas. Disponível em: http://www.estudokids.com. Acesso em: 15 maio 2021.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. A. de. Leitura Prazer – Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola, São Paulo: Paulinas, 1996.

RAUEN, R.F. Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

ROJAS, A. K. Tempos e espaços de ser criança. Pátio, Educação Infantil, ano V, n.º 15, nov. 2007, fev./2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação étnico-racial na educação infantil, ensino médio. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILUK, A. C. P. et al. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. 2005. Santa Maria. Disponível em: http://www://repositorio.ufsm.br/bitstrea. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, E. T. da. O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura, São Paulo: Cortez, 1981.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento, São Paulo: Contexto, 2005.

VILA, E. O mundo das letras: por que ler para bebês e crianças pequenas? Disponível em: http://www.educacao.estadao.com.br. Acesso: 08 maio 2021.

VYGOTSKI. L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O COORDENADOR PEDAGÓGIO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

EUNICE CAVALCANTI VILELLA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar o Coordenador Pedagógico e o Projeto Político Pedagógico na construção de uma gestão democrática. Levando em consideração a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico, bem como, a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para uma gestão democrática. Mesmo as escolas enfrentando muitos problemas, o Coordenador Pedagógico tem um papel fundamental, o de acompanhar e auxiliar as práticas educacionais e assim, contribuir com o fazer pedagógico da unidade escolar, assim como, ser o elo entre a gestão, os professores e os alunos, a fim de favorecer as bases para aprendizagens essenciais para a educação básica. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico contempla todo o trabalho desenvolvido na unidade escolar, os objetivos que se deseja alcançar e as metas a

cumprir, com a participação de todos na definição dessas metas e na efetivação dessas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; Escola.

ABSTRACT

This article aims to highlight the Pedagogical Coordinator and the Political Pedagogical Project in the construction of a democratic management. Taking into account the importance of the work of the Pedagogical Coordinator, as well as the importance of the Political Pedagogical Project (PPP) for democratic management. Even with schools facing many problems, the Pedagogical Coordinator has a fundamental role, that of accompanying and assisting educational practices and thus contributing to the pedagogical work of the school unit, as well as being the link between management, teachers and students , in order to favor the bases for essential learning for basic education. In this context, the Pedagogical Political Project contemplates all the work carried out in the school unit, the objectives to be achieved and the goals to be achieved, with the participation of all in the definition of these goals and in the implementation of these actions

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator; Pedagogical Political Project; School.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende evidenciar e propor reflexões acerca do Coordenador Pedagógico e o Projeto Político Pedagógico na construção de uma gestão democrática.

Uma das ações fundamentais que o coordenador pedagógico precisa desempenhar é o de planejar e organizar junto à equipe escolar, atividades diversificadas, com foco no trabalho docente, assim como, dando o apoio necessário para que haja uma educação de qualidade, com metodologias ativas de ensino, que incitam a participação e a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O Coordenador Pedagógico tem como objetivo assessorar o processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico juntamente com a equipe escolar, garantindo que a ação pedagógica contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico se fundamenta nos princípios que garantam igualdade e participação de todos e de cada um dos envolvidos, para possibilitar a expressão de suas ideias e sua discussão, consideradas no momento da decisão coletiva.

Sendo o Projeto Político Pedagógico um documento que norteia as ações e diretrizes da instituição, tendo como compromisso a gestão escolar participativa e possibilitando uma educação de qualidade.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do trabalho e possibilitar considerações sobre a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico em contrapartida com a importância do Projeto Político Pedagógico para uma gestão democrática.

Portanto, a escola tem o compromisso com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dessa maneira, o trabalho apresen-

tado proporciona ponderações e reflexões sobre a correlação do Coordenador Pedagógico e o Projeto Político Pedagógico na construção de uma gestão democrática.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental e atua como elo importante entre o corpo docente, os alunos e a direção da escola, com o intuito de oferecer formação aos professores, bem como, garantir a qualidade do ensino, na formação e aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, é possível compreender a importância da atuação do coordenador pedagógico nas unidades escolares.

Além disso, atua diretamente com os pais e familiares dos alunos, ou seja, responsável por garantir o bom desenvolvimento das atividades escolares, a formação continuada dos professores e as condições necessárias para a aprendizagem.

Dirigir uma escola é por em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p. 179).

Diante do exposto, a rotina do coordenador pedagógico de uma escola possibilita que muitas reflexões acerca do excesso de tarefas muitas vezes atribuídas a este profissional que o impedem de desempenhar bem o seu papel na escola e o desviam das suas funções principais.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático- pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2005, p. 182).

Outro aspecto a destacar diz respeito a falta de clareza das atribuições do coordenador, que acaba se tornando um dilema no dia a dia de alguma escolas.

Vasconcellos (2002,) diz que:

Comecemos pela definição negativa, qual seja, por aquilo que a supervisão não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte

de papéis para os professores preencherem - escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Vale destacar, que o coordenador pedagógico quando tem a sua rotina centrada no que diz respeito aos assuntos pedagógicos da escola, como, por exemplo, acompanhar e auxiliar as aulas e planejamento de cada professor, dando as devidas devolutivas das observações e o foco na formação continuada do professor, consegue ser um importante elo entre o corpo docente, os alunos e a direção da escola, favorecendo todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como, contribuindo com uma relação fundamental com os profissionais que só favorece o trabalho em equipe.

Lima e Santos (2007) comentam que:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, consequentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, consequentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor. (LIMA e SANTOS, 2007, p. 77).

É sabido que para se adequar às demandas da sociedade atual, a educação brasileira vem passando por contínuas transformações que impactam diretamente a formação do professor, construindo assim, um novo perfil de professor e educador, que requer aprendizado contínuo, sendo esta uma das características do professor do século XXI.

Entretanto, as competências do século XXI pressupõem a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios.

São propósitos que direcionam o ensino no Brasil, como proposta pedagógica tanto para todas as escolas.

Dessa maneira, mesmo as escolas enfrentando muitos problemas, o papel do coordenador pedagógico está sempre acompanhando e auxiliando as práticas educacionais e assim, contribuindo com o fazer pedagógico da unidade escolar.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico precisa ser coletivo, para que seja favorecida a ação-reflexão-ação propiciando práticas educativas eficientes.

- O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
- O princípio da “construção coletiva”, sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem

na instituição, considerando que as situações vividas nela se inscrevem num tempo de longa duração bem como as histórias de vida de cada professor.

• Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação. (LIMA e SANTOS, 2007, p. 87).

Os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano das unidades educacionais, possibilita a reflexão de várias questões que fazem parte da realidade da educação básica.

Nesse sentido, Franco (2008) destaca:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128).

O coordenador pedagógico precisa estar atento ao plano de atendimento aos alunos, a disponibilidade de recursos, bem como, foco no trabalho docente, com o apoio necessário para que haja uma educação de qualidade, com metodologias ativas de ensino, que incitam a participação e a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, Souza, Seixas e Marques (2013, p. 45) enfatizam:

O coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao agir na coletividade (com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem), esse profissional vai transformando a prática pedagógica.

Portanto, o coordenador pedagógico é um importante elo entre a gestão, os professores e os alunos, que favorecem as bases para aprendizagens essenciais para a educação básica, tendo como foco a discussão de que todos os alunos tem direito a educação de qualidade.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico também propicia momentos de motivação para os professores e assim, possibilita a reflexão que ensinar envolve aprender, bem como, propicia que os professores se apropriem de novas ferramentas e novos recursos para enriquecimento do trabalho pedagógico.

É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Toda ação do coordenador pedagógico oportuniza pesquisas e novos conhecimentos que são fundamentais para formação, até porque, o professor e educador do

século XXI precisam estar sempre em busca de novos conhecimentos e se aprimorando através de ferramentas inovadoras que poderão contribuir para aprendizagens significativas dos alunos.

Uma vez que o professor do século XXI precisa estar atento às novas demandas de ensino que estamos vivendo, nesse sentido, os momentos de formação favoreceram a compreensão de práticas educativas desafiadoras e possibilita reflexões acerca de possibilidades de enfrentamento das dificuldades encontradas no âmbito educacional, levando em consideração os documentos que direcionam a educação básica do nosso país e que norteiam o trabalho docente para que haja avanços na educação.

Vasconcellos (2002) enfatiza que:

E imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. E claro que isto não se faz com discursos vazios (“podem confiar em mim”), mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho, onde o coordenador revela, de fato, a que veio e a quem esta servindo; temos de mostrar aos professores que estamos com eles, no sentido de ajudá-los a terem um trabalho mais adequado do ponto de vista pedagógico, portanto mais realizador, com menor grau de sofrimento e desgaste. (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Nesse sentido, toda pesquisa, estudo e acompanhamento realizado pelo coordenador pedagógico proporcionam conhecimentos de suma importância para a formação, bem como, para as práticas em sala de aula.

É necessário destacar ainda, que é de suma importância que os professores compreendam que a teoria e a prática devem estar alinhadas para que as atividades pedagógicas contribuam para o processo de ensino- aprendizagem de forma a valorizar o protagonismo dos alunos.

Outro ponto a salientar, é a responsabilidade que o professor tem de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo, crítico, apto a questionar, a debater e a romper paradigmas, a fim de contribuir com uma sociedade mais justa e para isto, a parceria do coordenador pedagógico é imprescindível.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico pode contribuir de forma fundamental para garantir que seja percebida a importância de se entender e valorizar o aluno como protagonista do seu processo educativo, bem como, considerar o seu conhecimento de mundo, e as suas percepções, respeitando e ampliando saberes, para que a parceria entre professor-aluno seja eficaz e que contribua com o processo de ensino-aprendizagem.

Parece não haver dúvidas que, para um razoável desempenho do pessoal escolar, em especial do corpo docente, faz-se necessária a posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades em níveis e padrões que possibilitem o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número maior de alunos. Com igual razão, as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. Além disso, o problema de apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que possam chamar de “administrativos” se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for uma administração, já que, com isso,

aumentam o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir. (PARO, 2002, p. 159).

Para tanto, as ações de formação precisam envolver educadores, professores e gestores, bem como, precisam estar articuladas de forma a promover o entendimento necessário para provocar mudanças.

Muitos são os desafios do professor do século XXI, mas o conhecimento sem dúvida será um facilitador, portanto, há aspectos que não pode ser deixado de mencionar como a importância da formação continuada, de reavaliar a prática docente e se reinventar para que se possa contribuir com uma educação de qualidade, assim, a função do coordenador pedagógico é de grande importância.

Enfim, fica explicito que cabe a esse profissional acompanhar as atividades pedagógicas e estimular os professores, porém, é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, a fim de compartilhar ideias e conhecimentos, traçando um caminho transformador, formador e articulador, sendo assim, o coordenador pedagógico se torna um importante elo entre o corpo docente, os alunos e a direção da escola, a fim de refletirem na busca das transformações necessárias para uma educação de qualidade.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

É sabido que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que norteia as ações e diretrizes da instituição, tendo como compromisso a gestão escolar participativa, devendo ser elaborado de acordo com a realidade da escola, levando em consideração que os estudantes vêm de grupos familiares que são constituídos por uma diversidade cultural muito grande.

Segundo Veiga (1995):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Dessa maneira, O PPP contempla todo o trabalho desenvolvido na unidade escolar, os objetivos que se deseja alcançar e as metas a cumprir, com a participação de todos na definição dessas metas e na efetivação dessas ações.

Os seres humanos sempre foram cuidados pelos integrantes mais experientes de seu grupo. Essa tarefa atravessou os tempos, sempre adquirindo feições novas, ajustadas às características e demandas de cada época histórica.

Com a evolução social provocada pela ação humana, foram criadas instituições especialmente responsáveis pela educação das gerações, as escolas, de início, voltadas para a formação de jovens e de crianças mais velhas, não assumindo função de cui-

dado em relação a elas.

Essa história traz desafios e responsabilidades para todos os seus atores quando se pensa na elaboração de orientações curriculares e expectativas de aprendizagens.

Na última década, diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições escolares como forma de ajudá-las a responder à autonomia determinada pela LBD, que reconhece a riqueza e a diversidade das realidades brasileiras desde que respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que ajuda a enfrentar os desafios e problemas do cotidiano escolar.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

O Projeto Político Pedagógico constitui-se em um instrumento fundamental de intervenção na realidade da unidade escolar e de comunicação entre os sujeitos que interagem no cotidiano escolar, bem como se caracteriza como um elo de diálogo e de participação dos diversos cidadãos da comunidade externa.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998. p.13-14).

Por ter informações essenciais, o Projeto Político Pedagógico representa uma ferramenta de planejamento e avaliação todos os membros da equipe gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

Para que o Projeto Político Pedagógico (PPP) realmente efetive uma gestão democrático-participativa na Escola é imprescindível que toda a comunidade escolar participe da elaboração do documento, analisando as mudanças pelas quais a escola passou e as novas necessidades dos alunos, além de que o documento deve ser acessível a todos, bem como, as ideias e debates devem ser considerados, e as decisões, votadas democraticamente.

Diante do exposto, Libâneo (2001) destaca que:

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso. (LIBÂNEO, 2001, p. 105).

A garantia da expansão da proposta educacional depende da disposição, adesão e compromisso das equipes das unidades educacionais.

É no cotidiano das unidades educacionais, diante dos seus problemas e dilemas práticos, que a articulação coletiva de diversos saberes pode se dar, impulsionando as mudanças necessárias.

Enfim, o PPP é um documento que norteia as organizações escolares, para construção deste documento é necessário ter planejamento, construído de acordo com a realidade da escola, sendo de suma importância a participação da comunidade junto com professores, equipe pedagógica e alunos nesse processo, para que se efetive uma gestão democrático-participativa na Escola e assim, possa ser garantida uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida como o de agente integrador, articulador e mediador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na unidade escolar.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico precisa assessorar o processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico juntamente com a equipe escolar, bem como, garantir uma ação pedagógica que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma das ações fundamentais que o coordenador pedagógico precisa desempenhar é o de planejar e organizar junto à equipe escolar, atividades diversificadas, assim como, participar de reuniões e formações, buscando articulação com a formação permanente do professor.

Percebe-se que, para a sobrevivência das escolas é necessário à elaboração do projeto político pedagógico nas instituições, esse, vem fundamentar-se nos princípios que garantam igualdade e participação de todos e de cada um dos envolvidos, para possibilitar a expressão de suas ideias e sua discussão, consideradas no momento da decisão coletiva.

Em suma a escola deve estar preparada para transmitir o preceito da participação, cumprindo assim, o seu papel social, formando cidadãos críticos e transformando as diferenças em democracia e participação.

As novas demandas do século XXI exigem novas competências de todos os envolvidos no trabalho educativo.

Portanto, para adquirir essas novas competências há, uma condição fundamental, sem a qual dificilmente chegamos à mudança: sentir-se protagonista do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. A prática do coordenador pedagógico

– limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOUZA, Fabíola de Jesus; SEIXAS, Graziela Oliveira; MARQUES, Tatyanne Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. Práxis Educacional. v. 9, n. 15, p. 39- 56, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). Escola: espaço do projeto político- pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA E METODOLOGIAS ATIVAS

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

FABIANA CALDEIRA

RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a inclusão da educação híbrida no ensino básico tradicional e conceituar suas práticas e processos de acordo com o referencial teórico estudado durante a pesquisa e no decorrer da pós-graduação. Desenvolvido na modalidade artigo científico, o texto apresenta uma visão histórica da educação brasileira, fundamentada em autores de referência no âmbito acadêmico. Apresenta- se também o conceito de educação híbrida e as metodologias de aplicação mais difundidas no meio escolar. Além disso, são descritas as estratégias e desafios da educação híbrida no contexto educacional. Por fim, são apresentadas as considerações do autor acerca do conteúdo apresentado neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologias; Educação híbrida.

INTRODUÇÃO

A educação em si já reúne diferentes elementos em seu contexto pedagógico. Sendo assim, a Educação Hibrida abarca para além do ambiente institucional, ultrapassando os muros das escolas. A aprendizagem se torna independente da sala de aula, do professor fisicamente e passa a ter um caráter espontâneo e contínuo no cotidiano do educando.

‘’A Educação a Distância – EaD tem-se constituído na atualidade como instrumento viabilizador das políticas públicas voltadas à oferta de cursos de formação inicial e continuada, podendo ser aplicada a qualquer nível de ensino.’’ (CARVALHO, 2020, p.4)

A Educação Híbrida tem a possibilidade de expandir o acesso ao conhecimento, democratizando o acesso à educação, promovendo justiça social. Com o avanço da tecnologia, os professores e instituições de educação perceberam a urgência em adequar metodologias e na garantia de acesso a tecnologias de informação e comunicação

(TIC), principalmente em momentos de contingência.

Esse estudo apresenta-se como trabalho para a conclusão do curso de pós graduação em Docência e performance na educação a distância, bem como pela necessidade de se investigar o panorama atual da Educação Híbrida, bem como as metodologias ativas difundidas entre os educadores

Este artigo busca saber quais as dificuldades encontradas pelos educadores para a utilização da educação híbrida. De acordo com o levantamento bibliográfico, percebe-se que uma grande parte dos professores ainda possuem dificuldades em lidar com as tecnologias e desenvolver metodologias voltadas para o ensino híbrido. Sendo assim esta pesquisa busca responder o seguinte problema: Quais os fatores que dificultam a inclusão da educação híbrida nas metodologias do ensino básico?

Tendo a pesquisa levantado referencial teórico e analisando e observando alguns exemplos, a hipótese levantada por esta pesquisa, é que a falta de formação de professores e a deficiência de acesso a tecnologias, pincipalmente para os alunos do ensino público, dificultam a inclusão da educação híbrida no ensino tradicional.

O objetivo geral deste artigo consiste em contribuir para a inclusão da educação híbrida no ensino básico tradicional. Os objetivos específicos se caracterizam por: Contextualizar historicamente a educação no Brasil; Pesquisar o panorama atual da educação híbrida na educação básica; Descrever as estratégias e desafios da educação híbrida no contexto escolar.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos pertinentes a inclusão da educação híbrida e das metodologias inovadoras na educação básica, visto que os personagens principais desta pesquisa são os docentes e suas atribuições, diante das inovações e adversidades no cotidiano das instituições e da formação escolar básica. É pertinente este estudo pela necessidade da preparação para situações corriqueiras ou contingenciais que, se apresentam no cotidiano escolar.

A metodologia aplicada na construção deste artigo foi baseado em estudo exploratório. O artigo foi composto de por revisão e análise bibliográfica e possui caráter qualitativo. Foram utilizados também conteúdos aprendidos durante as aulas de pós-graduação.

DESENVOLVIMENTO

A história da Educação no Brasil

Ao longo da história, muitas foram as transformações sofridas no contexto da Educação Básica. A partir da década de 30, as reformas educacionais emergiram para responder aos anseios do crescente modelo econômico capitalista, com construção de um sistema nacional de educação pública. O alto índice de analfabetismo da época foi um problema que persistiu durante muitos anos, visto que não era garantido a todas as crianças ao menos quatro anos de escolaridade.

Neste cenário, logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. E a pedido de educadores na V Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi implanta a Reforma de 1930.

O texto da Reforma determinou que o ensino secundário ficasse organizado em

dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. (BITTAR,2012, p.2)

Ainda que a Reforma tenha sido uma grande conquista da Educação no Brasil, ainda beneficiava as classes abastadas, principalmente no ensino secundário, pois o acesso à escola não era garantido a todos igualmente, apesar de a Constituição criada em 1934 ter reconhecido como lei o direito à educação, com o advento da gratuidade declarando também a gratuidade do ensino primário.

Com o golpe de Estado, que levou Getúlio Vargas ao poder, foi instituída a Constituição de 1937. Nela, vigorou as Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Ficou estabelecido nesta reforma o ensino técnico-profissional, no âmbito elitista do ensino secundário não houve mudanças. Neste período foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Ao fim da ditadura Vargas a Constituição de 1946 retoma a garantia do direito a educação para todos, bem como obrigatoriedade do ensino primário gratuito. Nos anos 50 alguns setores da sociedade e da igreja católica defendiam o ensino privado, com o argumento de que a escola pública não educava. Em contraposição a estas ideias, os defensores da escola pública, amparados pela doutrina liberal, reivindicava uma educação para ajustar o indivíduo à sociedade.

A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola. O mesmo autor é de opinião de que a intervenção do estado no âmbito da educação apresenta um saldo positivo em todas as sociedades modernas (RIBEIRO, 1981)

Já no governo Kubitschek, em 1960, é aprovada a Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que fixa em seu Art°2 que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Esta lei visou atender as reivindicações tanto dos católicos quanto dos liberais.

Diante da alta taxa de analfabetismo (39,35%) no Brasil na década de 60, teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. (BITTAR,2012, p.2)

A ditadura militar de 1964 obviamente influenciou também o modelo e as reformas educacionais brasileiras. Apesar da busca constante do desenvolvimento econômico, não se buscou no mesmo nível, o padrão de excelência na educação das massas. Houve sim a expansão da escolarização, porém a qualidade de ensino não se observou. O estado autoritário vislumbrava o controle social, o que repercutiu na educação escolar.

O ensino secundário cada vez mais tecnicista, objetivando formar profissionais e as escolas primárias, tendo seus espaços físicos ampliados, porém sucateada e com profissionais mal remunerados. Metodologias de ensino controladas e censuradas para servir ao governo.

Mesmo com o fim da ditadura em 1985, se observava características semelhantes no contexto da educação brasileira deste período. A política neoliberal que se

instaurou posteriormente ao regime militar, permaneceu se mostrando deficiente no investimento em educação.

O governo do presidente Fernando Collor (1990-1992), foi o primeiro após a redemocratização, no qual se elegeu um presidente por eleições diretas após 29 anos de ditadura militar. As expectativas dos movimentos de que as ações governamentais alterariam o quadro caótico da educação não foram correspondidas. O combate ao analfabetismo ganhou notoriedade com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, intenção era reduzir em mais de 70%, durante os cinco anos de mandato presidencial, o analfabetismo entre crianças, jovens e adultos, por meio da realização de parcerias entre governo e sociedade. Porém a falta de controle e fiscalização do programa impediu seu êxito.

Diante da crise econômica e política em que o país se encontrava no período, a alternativa adotada para a escassez do investimento em educação, foi a privatização, seguindo as tendências neoliberalistas internacionais. Desta maneira, houve o apelo à iniciativa privada, para a oferta de serviços educacionais, e à formulação de parcerias entre o Estado e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2007).

Nesta perspectiva a educação a distância passou a ser incentivada como uma opção válida, devido ao seu baixo custo e a possibilidade de expansão e maior alcance, podendo chegar a um número maior de alunos, sendo assim, através da elaboração de programas educativos de rádio e televisão, objetivou-se apoiar diferentes níveis de ensino, combater o analfabetismo e auxiliar na qualificação de professores, entre outras coisas.

Nos dois governos que se seguiram, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o panorama da educação nacional se constituía ainda pela herança da ditadura militar. Com as características neoliberais que buscavam a instabilidade econômica e a expansão educacional quantitativa que se mostrava deficiente qualitativamente, com o crescimento e a valorização da propriedade privada e o sucateamento da máquina pública. Porém houve avanços consideráveis neste período.

A universalização da escola pública brasileira recebeu impulso no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especialmente no ensino fundamental que, em 2004, apresentava 94,4% de Taxa de Escolarização Líquida. Esse porcentual se deve em grande parte à Constituição Brasileira de 1988 e à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, que instituiu dois níveis de ensino: a) Educação Básica, formada pela Educação Infantil (zero a seis anos), Ensino Fundamental (7 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos); b) Educação Superior. (BITTAR,2012, p.9)

O presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011), teve seu governo marcado por programas educacionais que modificaram a realidade da educação no Brasil, adotando medidas de investimento na educação básica em seu primeiro mandato.

O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério(Fundef), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso e que destinava recursos aos oito anos do ensino fundamental, para Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério(Fundeb), que

abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BITTAR,2012, p.10)

O Programa Bolsa família criado em 2004 foi fundamental para a erradicação do trabalho infantil e o combate a evasão escolar. O programa visava a transferência de renda para famílias pobres e extrema miséria, tendo com um dos principais requisitos a frequência escolar das crianças.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007 provocou alterações na gestão e organização educacional. O PDE desenvolveu uma política de parcerias e convênios com estados e municípios para oferecer programas e ações técnicas e financeiras de melhoria da educação. Desta maneira este governo federalizou a educação como responsabilidade da gestão pública. O PDE é constituído por vários programas direcionados a diferentes áreas da educação como a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola.

Este perfil de gestão pautado no processo de crescimento das políticas públicas do setor educacional permaneceu nos mandatos do governo Lula e no subsequente governo Dilma, até o impeachment desta última em 2016.

Atualmente no governo Bolsonaro (2019 e 2020) se observa o desmonte da aparelhagem pública e a valorização do Estado Mínimo, o que prejudica as instituições públicas de ensino e vai no sentido oposto a garantia do direito ao ensino público gratuito prevista na Constituição de 88.

A Educação Híbrida e metodologias ativas.

As metodologias ativas são métodos de ensino ativo como o próprio nome diz, bem diferente do método passivo observado no ensino tradicional. Na aula expositiva, o professor fica no quadro-negro escrevendo o conteúdo e o aluno na carteira copiando, desfavorecendo a aprendizagem, pois desta maneira o aluno acaba decorando o conteúdo, o que facilita seu rápido esquecimento. No entanto, as metodologias ativas foram criadas e elaboradas por profissionais da educação, pois elas trazem uma característica, na qual o aluno se torna participante do processo de aprendizagem e desta maneira, ele permanece mais engajado e interessado pelo assunto.

A principal característica da metodologia ativa é permitir que o aluno seja autônomo, participante principal do processo de aprendizagem, e o professor entra como papel mediador, para beneficiar o aluno com o ensino através de utilização de recursos e ferramentas que são muito interessantes na hora de inovar em sala de aula. Porém, mas as metodologias ativas que são amplamente faladas na literatura educacional, passa por algumas dificuldades de aplicação, muitos professores ou educadores, apresentam dificuldades em aplicar os métodos. Devido a estas metodologias serem relativamente recentes, muitos profissionais não sabem muito bem como desenvolver uma metodologia ativa, que seja eficiente para o aluno. Sendo assim o professor entende teoricamente a eficiência da metodologia ativa, mas não sabe como aplicar para a sala de aula.

Existem várias aplicações de metodologias ativas, atualmente é possível encontrar uma lista grande de atividades, sendo uma delas aqui abordada: o ensino híbrido. Apesar de certa resistência por parte de al-

guns grupos de profissionais mais tradicionais, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem feito nos últimos anos, cada vez mais, parte do cotidiano escolar. As aulas que convergem a educação tradicional e híbrida possuem uma infinidade de possibilidades metodológicas, existem vários recursos que podem ser utilizados, principalmente pela popularização da internet. O professor precisa inserir o aluno na construção da aprendizagem e principalmente estimular o perfil investigativo dos educandos, evitando o papel do professor como transmissor de conhecimento.

A modalidade de educação a distância permitiu que o processo de aprendizagem não se restringisse apenas a escola em sua estrutura física, com salas de aulas repletas de cadeiras, alunos sentados prestando atenção no professor que escreve no quadro durante toda a manhã, permitindo assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento de onde quer que esteja, em casa, no trabalho, ou, onde desejar (VASCONCELOS et al., 2020 p. 15).

São vários os tipos de metodologias e conhecer um pouco de cada uma facilita para o educador escolher o melhor método e que se adequa à sua realidade, além de saber que forma será mais interessante aplicá-lo.

No método híbrido o aluno estuda em momentos presenciais em sala de aula com a turma, com os professores e estuda em casa ou em sites fora da escola, em qualquer lugar que o educando queira, com a necessidade de ter acesso à internet. O professor aplica parte do material presencialmente e parte do material a distância. Sendo assim é fundamental que o profissional tenha definido o conteúdo que será aplicado para seus alunos, após organizar a grade curricular do conteúdo, deve-se definir os seus objetivos de aprendizagem, o que se pretende ensinar, quais habilidades serão adquiridas, seus objetivos específicos de ensino, quais partes deste conteúdo serão aplicadas de forma presencial e qual parte aplicada a distância.

Para a conclusão dos estudos em casa, nas bibliotecas ou fora do ambiente escolar é fundamental a definição de uma estratégia, para a escolha do recurso utilizado, possibilitando que o aluno fora do ambiente escolar, possa estudar o conteúdo organizado e disponibilizado para ele.

Não é indispensável que o professor tenha conhecimento de uma plataforma de ensino a distância, ou em produção virtual, é possível utilizar recursos simples para aplicar as aulas. Como o WhatsApp, visto que é um acesso rápido para o aluno, ou o Google Pages, que disponibiliza sites com o conteúdo a ser desenvolvido pelo aluno. Além disso as redes sociais como Instagram e Facebook podem ser utilizadas, pois são ferramentas que o professor e o aluno de modo geral, possuem familiaridade, o que facilita o acesso e o engajamento.

O Facebook permite a discussão, a criação de grupos, postagem de imagens e vídeos, para que aluno e professor compartilhem informações de debate por exemplo. O Instagram também possibilita a utilização de recursos do mobile learning, que são aulas feitas por meio fotos e imagens.

Neste contexto, a verificação de aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras. Uma delas é na própria sala de aula ou em um espaço virtual O professor poderá perceber, à medida que o aluno desenvolve a aprendizagem, se objetivo proposto está sendo alcançado. Sendo assim, o professor

ganhará a didática de análise suficiente para conseguir verificar se o aluno desenvolveu a habilidade proposta.

A escolha dos modelos e métodos de ensino é cabível a cada instituição, a educação a distância possui diversas ferramentas que podem ser utilizadas. O Google Sala de Aula é bastante utilizado no meio escolar, por ser uma plataforma integradora que permite ao professor compartilhar conteúdos, anexar documentos em PDF e elaborar atividades de respostas objetivas ou subjetivas.

O acesso a plataforma é restrito a estudantes e funcionários e vinculado a um domínio da instituição de ensino, e ao ser aberta uma sala, automaticamente esta é vinculada ao google drive, para que todo material seja armazenado. A sala de aula online facilita o acesso a prazos e ajuda a evitar esquecimento por parte dos alunos, além da facilidade de acesso aos materiais disponibilizados pelo professor.

Outra ferramenta muito difundida na educação híbrida é a Moodle. A Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, ou seja, ela pode ser executada, copiada, modificada e redistribuída pelos usuários gratuitamente. Tendo muitos recursos e de interface de uso simplificado. Além disso o Moodle possui ferramentas que permite a avaliação dos alunos de maneira eficiente.

Os critérios de avaliação deverão ser delimitados pelo professor de acordo com os objetivos de cada curso ou disciplina. O Moodle é considerado uma das principais ferramentas de ensino e avaliação da educação híbrida.

Além das ferramentas citadas, várias outras estão disponíveis para utilização na educação hibrida, para tanto é necessário salientar a importância da formação dos professores para o manuseio e a manutenção das salas de aula virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os fatos explanados é possível concluir que a educação pública no Brasil foi prejudicada pelo modelo adotado na ditadura militar e posteriormente pelo neoliberalismo, sofrendo com as suas heranças até os dias de hoje. Estes fatos resultaram no aumento da escala da exclusão e das desigualdades escolares e sociais tendo em vista que o ensino oferecido pela iniciativa privada demonstrou com o passar do tempo mais qualidade, enquanto o ensino público está focado na quantidade de alunos.

Atualmente o método de ensino ainda não favorece a aprendizagem dos alunos, o modelo de sala de aula onde os estudantes ficam enfileirados e apenas observam o professor lançar o conteúdo, necessita ser reformatado, pois desestimula o interesse do aluno, deixando-o cada vez mais distantes do professor, por isso a educação híbrida tem feito um importante papel neste contexto.

A educação híbrida veio como uma alternativa de inclusão facilitando o acesso e a expansão da educação. Porém para se chegar ao patamar ideal o professor precisa ser incentivado a buscar o conhecimento acerca das tecnologias, que podem e devem ser utilizadas na educação, para isso os cursos de pedagogia e licenciaturas devem capacitar os profissionais para utilizar os multimeios nas escolas. Neste sentido é fundamental que sejam criados espaços de formação e experimentação em tecnologias para professores, em ambientes de formação continuada, nos

quais sejam disponibilizadas ferramentas e recursos tecnológicos, para que os professores vivenciem, experimentem e criem experiências de aprendizagem inovadoras, que possam ser implementadas em sala de aula. É fundamental que o educador se aprimore e faça usos da tecnologia para se manter no mercado de trabalho.

É importante salientar que a educação a distância não substituirá a educação presencial, ela tem como função mediar, facilitar e complementar os conteúdos dados em sala de aula, promovendo o caráter investigativo da aprendizagem. A socialização experimentada pelos alunos no ensino presencial é fundamental para a formação escolar e cidadã.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA E METODOLOGIAS ATIVAS UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ABSTRACT

This work seeks to contribute to the inclusion of hybrid education in traditional basic education and to conceptualize its practices and processes according to the theoretical framework studied during the research and during the postgraduate course. Developed in the form of scientific article, the text presents a historical vision of Brazilian education, based on authors of reference in the academic field. The concept of hybrid education and the most widespread application methodologies in the school environment are also presented. In addition, hybrid education strategies and challenges are described in the educational context. Finally, the author's considerations about the content presented in this study are presented.

Keywords: Education, Technologies, Hybrid education.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

CARVALHO, Francisco de Assis Lima; SAMPAIO, Ana Patrícia Lima. Análise sobre o Proinfo a partir de uma perspectiva bibliográfica. Revista Sítio Novo, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2020.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Autores associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. v. 1. 496 p.

VASCONCELOS, C. R. D., JESUS, A. L. P. de, & SANTOS, C. de M. (2020). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o moodle / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. Brazilian Journal of Development, 6(3), 15545–15557. https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433

ENSINO HÍBRIDO CARACTERÍSTICAS E EXPECTATIVAS

FÁBIO LOURIVALDO DA SILVA

RESUMO

O presente estudo tem primeiramente o viés da busca pela compreensão das práticas relacionadas ao modelo híbrido de ensino. Atualmente, as escolas estão divulgando as suas metodologias com base em um ensino que mesclaria as atividades online e presenciais, buscando desviar suas práticas das interferências provocadas pelas restrições pandêmicas. Contudo, busca-se o cerne dos conceitos e características do ensino híbrido para viabilizar o que de fato essa modelagem poderia proporcionar nesse momento em que as escolas estão fechadas ou com atividades parciais. Refere-se a uma modelagem híbrida porque alguns alunos somente voltariam à escola presencialmente após à vacina e outros estão frequentando a escola já aberta em uma modalidade presencial. Espera, nesses casos, que ambos contextos sejam vinculados a um mesmo momento: a aula que está sendo ministrada. Assim, que está em casa, assistiria a aula em ambiente remoto e, quem está na escola, estaria na modalidade presencial. Questiona-se se esse seria o papel e a aplicação correta da modalidade do ensino híbrido e o que se esperar dessa modalidade como uma opção para os tempos de pandemia. O objetivo é compreender os principais fundamentos do modelo híbrido. A metodologia é qualitativa, com estudo de referenciais teóricos que conceituem o ensino híbrido

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido; Conceitos; Aplicações.

ABSTRACT

The present study is primaly concerned about to understand practices related to the blended learning. Currently, schools are disseminating their methodologies based on teaching that would mix online and presencial activities, seeking to divert their practices from interferences caused by pandemic restrictions. However, the core concepts and characteristics of blended learning is sought to make feasible what that modeling could actually provide at a time when schools are closed or with partial time activities. It refers to a blended learning because some studentes would only go back to school in person after taking vacines and others are attending the school already open presencially. In those cases, they expect both contexts to be linked at the same moment: the class currently taught. Thus, who is at home, wouls attend the class in a remote environment and, whoever is at school would be in present modeling. Oi is questioned wether tgis would be role and correct application of the blended learning and what to expect from this modality as an option for pandemic times. The objective is to understand the main fundamentals od the blended learning. The methodology is qalitative, with the study of theoretical references which conceptualized blended learning

KEYWORDS: Blended learning; Core concepts; Applications.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia tem suscitado novas formas de aprender e de manter o vínculo com o aluno. A aprendizagem remota percorreu todo o ano letivo de 2020 e, em 2021, as instituições têm adotado aulas presenciais e remotas simultaneamente. Questiona-se,

portanto, se é de fato uma aplicação de ensino híbrido tal qual se promove ou se há requisitos para que esse modelo possa ser aplicado.

Antes de tudo, convém salientar que o modelo híbrido é uma forma de aprendizagem que, não somente utiliza mais ferramentas tecnológicas, como também é preciso ter modelos atitudinais diferenciados do tradicional. O professor não será o responsável por apresentar todas as informações, mas sim será o mediador das informações as quais lhe são trazidas.

Outra questão é compreender que as ferramentas não são uma caracterização genuína da ferramenta híbrida. Por exemplo, apenas indicar o uso do data show em uma aula expositiva não quer dizer que há a presença de uma modelagem híbrida porque é preciso rever a postura do aprendente como sendo ativa e como protagonista da sua aprendizagem.

O objetivo do presente estudo é compreender o que é o ensino híbrido e quais são as suas características principais.

Justifica-se o presente estudo pela importância de entender que o ensino híbrido não é uma relação de complementaridade entre o presencial e o remoto, mas uma relação entre o físico e o digital que não se faz antagônica e que busca uma sinergia em sua forma de conteúdo.

O problema da pesquisa incide sobre a seguinte pergunta: quais são as reais características do modelo híbrido?

1 DESENVOLVIMENTO

Conceitos iniciais

Inicialmente, a modalidade de ensino híbrido aparece em um contexto cuja proposta está relacionado à aprendizagem do ensino a distância, o EaD. Algumas faculdades, alguns anos atrás, precisaram demandar esforços para que o currículo cumprisse a carga horário semipresencial por vias de legislação, uma modalidade que começava a se inserir em âmbito superior: o EaD. As ações de curadoria para um ambiente que pudesse mesclar aprendizagem online com presencial fora apresentada pelas instituições.

Com o período de restrições das atividades escolares no período da pandemia, as atividades passariam a ser exclusivamente remotas. Muitos nomearam essas ações pedagógicas de EaD, homeschooling, porém, fato é que nada que fora improvisado pelas ações escolares para evitar a descontinuidade do ensino e que poderia estar fora da modalidade presencial, porque foi nela em que as matrículas presenciais foram realizadas para atender o ensino básico. E, com isso, começaram as buscas pelas plataformas para se implantar uma canal que preenchessem a carga horário dos alunos em quarentena através do ensino remoto.

Horn e Staker (2015) conceitual o ensino híbrido como uma modalidade de planejamento em que a intencionalidade pedagógica presente no currículo escolar integra tanto a aprendizagem presencial quanto a online em vários tipologias metodológicas. Para os autores, o ensino híbrido abarca todas as propostas e ferramentas metodológicas com o intento de romper com paradigmas e modelos de uma educação a qual serviu à tradicionalidade e preservou o aluno de aprender com autonomia. Os autores citam algumas representações metodológicas do ensino híbrido:

Modelo rotacional com revezamento de modalidades;

Sala de aula invertida;

Modelo flex com prioridade para a aprendizagem online e cumprimento de carga horário presencial durante as propostas avaliativas;

Modelo em que os alunos fazem primeiramente todo o curso online e participam de um momento presencial com o tutor do curso ou professor;

Virtual – presencial, com o conteúdo teórico todo ministrado online e as atividades práticas presenciais.

Há uma proposta, em todos esses submodelos, de agrupar e reagrupar alunos, diversificando ao máximo as atividades presentes no planejamento didático. Há uma dinâmica que buscar personalizar o aprendizado com o objetivo de construir a autonomia do aluno e conduzi-lo a ambientes em que ele possa protagonizar a construção do seu conhecimento de maneira individualizada.

Dimenstein (2016, p. 19) fala que é nesse ambiente em que as propostas precisam ser direcionadas para distintos grupos que o professor despe-se do seu papel de autoria e passa a ter uma função de curadoria, está vinculada à mediação dentro do espaço tecnológico que é o ambiente macro para que o aluno possa construir o seu processo de pesquisa interagindo com a realidade presencial e virtual:

“A era da curadoria é um momento em que organizamos os nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele que é responsável por coordenar as atividades tem o espírito do curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. É a atitude de um curador. Não é um guardião porque este retém, não passa adiante; não é um guarda do museu, que não deixa o visitante chegar perto; não é um proprietário, que mantém a obra de arte dentro de casa. O curador não tem a visão de dono da propriedade, mas a visão integrante de um condomínio. ”

Esse ponto de convergência entre o curador, o professor, o aluno e o espaço midiático é a analogia do que Dimenstein (2016) referenda: a integralização dos espaços e protagonistas da aprendizagem em ambiente híbrido. Esses elementos são fundamentais para se compreender os conceitos iniciais dessa modalidade.

Nessa perspectiva de um professor que é curado, o ensino híbrido irá desmembrar- se em metodologias que rompem com os paradigmas tradicionais da educação e de um modelo estritamente presencial para ofertar ao processo de ensino aprendizagem do aluno um modelo em que as tecnologias digitais irão apresentar novas experiências. Hybrid ou blended learning são termos usuais para se referir a essas modalidades que estão inseridas no contexto do ensino híbrido e se fala em “modalidades” porque o ensino híbrido não é apenas uma mescla de presencial com online: ele é composto por desenhos de aprendizagem que não irão limitar-se a barreiras de quem está em casa ou online.

Lopes et al (2014) reforça que a tecnologia não representa um canal para o indivíduo aprender sozinho, sem trocas de expe-

riências. As proposições as quais convergem para um modelo de aprendizagem híbrido e que advém da tecnologia promovem o ensino atendendo a demandas sociais, de uma comunicação que se acelerou nas últimas décadas e modificou as formas de manutenção do paradigma educacional, desenvolvendo novas formas de trabalho. O indivíduo para aprender precisa do outro ainda que essas aproximações sejam mediadas pelas tecnologias e seus aportes.

Horn e Staker (2015) propõe a analogia do ensino híbrido a um cardápio de self-service em que o aluno escolha, de forma autônoma, como aprender. Ele irá caminhar pelas propostas nessa mescla de aprendizagens desenvolvendo uma aprendizagem com autonomia e integralizada. Esses últimos elementos rompem com padrões mais tradicionais porque eles irão contemplar uma forma autóctone em oposição a uma centralidade de informações na figura do professor, com menos fragmentação. A divisão de disciplinas curriculares não é mais barreira para a aprendizagem porque o aluno, passeando por núcleos temáticos, poderá ter contato com um assunto que contemple uma ou mais áreas de conhecimento e isso faz parte da metodologia de ensino.

Moran (2014) fala que o ensino híbrido retira o aluno da passividade. Ele precisa se atuante porque a sua rotina será diferente da aprendizagem presencial. Com a integração de métodos, as aulas dinamizam e se ancoram em um processo de ensino que também irá flexibilizar a proposta para ele. A substância trabalha presencialmente irá refletir em outros padrões de processos no modelo blended e irá complementar várias áreas de estudo através de experiências tecnológicas. Os equívocos das aplicações do ensino híbrido em tempos atuais, durante a pandemia, está em pensar que, compor tecnologias e aulas presenciais formula um programa blended enquanto que o ensino híbrido está na forma como esse aluno aprende independentemente de onde ele estiver

1.2 O laboratório rotacional

O laboratório rotacional ou aprendizagem por estações é uma proposta dentro do ensino híbrido em que os alunos estão sob a pesquisa de um mesmo núcleo temático sendo que em diferentes estações. Estas podem ser ambientes distintos na sala de aula, ou salas simultâneas online, porém todos conjugados e correlacionados a atividades que são interdependentes. Cada grupo cumpre com suas atividades alternando as estações, ou seja, realizam todas as propostas, passando por cada estação.

Castilho (2019) conceitua o laboratório rotacional enfatizando que ele possibilita que o ensino híbrido tenha o mix para a articulação dos espaços, do conteúdo com os recursos tecnológicos. Ele diz que esse método é uma vinculação aberta à aprendizagem.

Horn e Staker (2015 apud CASTILHO, 2019, p. 261) fala que o laboratório rotacional

é:

“A modalidade de ensino onde é preciso incluir os recursos tecnológicos, os estudantes realizam tarefas em espaços e tempos diferentes, no próprio ambiente escolar. Na sala de aula, realiza as atividades conhecidas como presenciais (resoluções de problemas, simulados e outros); no Telecentro ou Laboratório de Informática, executas as tarefas fitas online (pesquisas, simulações e quizzes)”

Castilho (2019) fez um estudo em que se observou um planejamento de utilização do laboratório rotacional em um centro com professores que geriam 3 turmas. Esse centro alocado em uma escola, alternou atividades com modelos presenciais e virtuais na escola. Eles escolheram objetos de aprendizagem da Linux Educacional. Na sala com computadores e mesas, houve a descrição das tarefas com desafios para que as atividades fossem concluídas conforme os alunos passavam por cada uma das estações. (CASTILHO, 2019).

Esperança (2019) também pesquisando sobre a modalidade do ensino por estações, no laboratório rotacional, pontuado o desafio docente face a essa estratégia metodológica. Mediante a possibilidade de um aprendizado colaborativo, requer a construção do conhecimento por meio da interação e autora refere-se a esse momento de aplicação da metodologia de forma que interação interpessoal possa acontecer sem o aluno estar em um processo de aprendizagem de forma aleatória e individual. Citando Sonnewend (2017, p. 1) caracteriza o laboratório rotacional quando:

“a sala de aula é dividia em espaço, onde cada um deles está preparado para uma prática diferente. Durante a aula o professor orienta o grupo para uma aula diferente. Durante a aula, o professor orienta o grupo, tira dúvidas ou propõe caminhos para os alunos. Por exemplo, em uma das estações, pode ocorrer o uso de tecnologia, com exercícios online, games. Já em outra estação, pode ocorrer a colaboração entre os alunos, promovendo o debate ou atividades práticas e coletivas. ”

Esperança (2019) fala que o laboratório rotacional é a prática do rodízio e do estímulo ao aluno a participar dos espaços de trabalho uma diversidade ampla de atividades de forma que ele trabalhe com autonomia, construindo a sua trilha nos caminhos propostos pelo docente. A autora pesquisa a Plataforma Sílabe que é um espaço online onde o professor planeja e escolhe quais são as interações pelas quais o seu aluno irá passa naquele ambiente. Muito embora a autora apresente um espaço online como um movimento de atividades que são reunidas para compor o mix do laboratório rotacional, ela enfatiza que é preciso mesclar as aprendizagens com recursos presenciais e tecnológicos em um mesmo ambiente para avivar o conceito das estações no laboratório rotacional.

Esperança (2019) cita Moran (2015) que apura a importância da diversificação nos estilos de aprendizagem e como que essa variedade gera oportunidade de construção do conhecimento de forma autônoma.

A aprendizagem híbrida com aplicação do laboratório rotacional também eleva e mostra ao aluno que há estilos de aprender, que ele pode aprender um mesmo assunto de formas diferentes. Esperança (2019) fala que essa é a função do laboratório rotacional. A

autora fala de três formas de aprender ao longo do trajeto construído: o estilo visual, o estilo auditivo, o estilo sinestésico. O primeiro é com estímulos visuais como mapas, imagens, vídeos os quais podem abstrair conceitos. O segundo é por meio de sons e estímulos recebidos por sons e ruídos e o terceiro é pelo movimento corporal, também presente no laboratório rotacional.

1.3 A sala de aula invertida

A sala de aula invertida que, ao invés dos estudos serem realizados após o professor apresentar o tema, o aluno pesquisa o que lhe é mais interessante relacionado ao tema que relevante e leva para a aula em que o professor irá abordar o assunto. Logo, cada aluno prepararia a sua aula sobre o tema para, na etapa seguinte, compor a abordagem do tema.

Valente (2014, p. 85) fala que há regras básicas para a aula ter uma característica de inversão:

1) A aprendizagem precisa ser ativa, conduzindo o aluno a resolver questões e apresentá-las;

2) O aluno precisa ter um retorno imediato da sua pesquisa na aula seguinte;

3) As atividades são precisamente realizadas em ambiente online e presencial para constituir a faceta híbrida.

Essas características, para o autor, são os embasamentos necessários para a sala de aula invertida. Valente (2014) descreve demonstrações de aplicação dessa modalidade do ensino híbrido. Ela cita os temas “História Global”, “Desenvolvimento Demográfico” e Nutrição e Saúde da Criança”, direcionadas como atividades online e presenciais, com variedade de materiais. Com esses temas, a autora demonstra em seu artigo que eles foram desenvolvidos em sala de aula presencial, após o aluno percorrer uma trilha de pesquisa em ambiente metodológico. Essa trilha é lida pelo professor antes da aula, o qual irá pontuar as dificuldades e o que mais achar necessário ao longo da leitura das respostas dos alunos.

2 METODOLOGIA

Para o trabalho, a metodologia adotada é qualitativa com pesquisa de referencial teórico. Buscou-se compreender quais são as metodologias aplicadas dentro do ensino híbrido. Entende-se que o ensino híbrido não é mescla de presencial e online, mas sim de aplicações metodológicas que são fundamentadas por teóricos os quais embasam a dinâmica do processo de ensino nessa modalidade.

O objetivo do estudo é compreender que o ensino híbrido caminha além das circunstâncias presenciais e, para se proporcionar a experiência no formato híbrido é preciso congregar várias ações.

A construção do processo de pesquisa irá se pautar nos teóricos Horn e Staker (2015), Lopes et al (2014) e Moran (2014) buscando compreender os conceitos de rotação de estações e sala de aula invertida que são modalidade do ensino híbrido. Esse será o norte da pesquisa metodológica consubstanciando a revisão de literatura aos resultados decorrentes dessa análise. Evidencia-se que a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta destinada à revisão sistêmica.

Os artigos pesquisados no Google Acadêmico demonstram equiparação com os termos pesquisados: “ensino híbrido rotação” e “ensino híbrido sala de aula invertida”. Os artigos encontrados foram:

Tabela 1 – Artigos pesquisados

Ano	Autor	Título
2014	J. Armando Valente	"Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida."
2019	Roberto Barbosa de Castilho	"O laboratório rotacional no Ensino Híbrido: do desafio à realidade educacional da era tecnológica."
2019	Adriane Esperança	"Modelo de ensino híbrido laboratório rotacional: desafios da formação docente"

Fonte: Autor

3.2 Discussão e resultados

Na pesquisa realizada, pode-se observar que a modalidade do laboratório rotacional, a aplicabilidade requer que o professor contribua com uma sequência de atividades que promova a interação com o uso da tecnologia. Ao se planejarem atividades diferenciadas, em estações diferentes com os recursos tecnológicos, é um desafio para o docente torná-las interdependentes contribuindo com um arcabouço sociointeracionista das atividades. Quanto mais o viés colaborativo estiver presente, mais a atividade será significativa.

Conjectura-se que o laboratório rotacional tem esse cardápio para além do tempo e do espaço oportunizando uma experiência didática que está à luz do que o professor planeja. Ao passo que o laboratório rotacional concede possibilidade de interagir, ele também cria espaços para que o aluno tenha autonomia de transitar da tecnologia para as ferramentas presenciais e, pouco a pouco, vai construindo a sua autonomia.

A rotina desse aluno sofre intervenções por uma nova categoria pedagógica a qual começa no trabalho de planejamento do educador e irá garantir a rotatividade com estabilidade e segurança gerada na prática com a tecnologia nos centros escolares. É preciso aliar a essa visão do laboratório rotacional o quanto que as escolhas e as decisões dos alunos, ao longo das atividades, como eles caminham pelo percurso do espaço da sala, serão um contributo para a formação integral e menos fragmentada.

Em relação à sala de aula virtual, compreende-se que o início, a etapa que abre a implementação da sala de aula virtual não é concretizada pelo educador porque ele precisa que os alunos realizem as atividades iniciais para, então, mapear as principais coletas que eles trazem sobre o assunto a ser abordado. Muito embora seja uma temática discutida, muitos professores referendam que essa modalidade do ensino híbrido não é igualitária, ou seja, nem todos os alunos conseguem ter plena ação na pesquisa inicial, por diversas limitações. Caso esse aluno não consiga se preparar para a aula em que o professor irá reunir tudo o que os demais apresentaram, ele está aquém ou já não participaria da aula com a mesma disponibilidade que os demais. (VALENTE, 2014).

A outra grande questão presente nas contra-argumentações da sala de aula invertida está em reconhecer que nem sempre alunos estão dispostos a reconhecer que é uma etapa importante e, consequentemente, não a realizam.

A pandemia mudou o cenário do ensino em geral. Ela, a grosso modo, agregou novos pilares às práticas educacionais de forma que os professores puderam, ao longo de um ano, ressignificar as suas técnicas de ensino ligadas às suas matérias que já são bem específicas em ambiente remoto.

Há de se contemplar, de início, o quanto que ensinar em ambiente remoto tornou-se um desafio para quem aprende e para quem ensina. De um lado, as estruturas estão prontas para serem recebidas; de outro para serem ensinadas, porém, em alguma parte do caminho, conceitos começaram a dificultar a compreensão de quem aprende e de quem ensina. A sala de aula foi sempre fora um grande desafio. Ela conjuga áreas e está muito presente no conhecimento prática dos alunos. A tarefa dos professores é tornar essa prática parte verídica da realidade dos

educandos de forma que não sejam prejudicados em sua vida acadêmica. Entregar as descobertas desse saber é participação efetiva em uma sociedade que cada vez mais solicita alunos com autonomia e com treinamento cognitivo em dia. De acordo com dados do censo de 2018, apenas 18% dos alunos chegam ao final do ensino fundamental com aprendizagem efetiva. São dados preocupantes se adicionar outros agravantes como a evasão escolar, a descontinuidade do ensino dentro outros fatores sociais que desvirtuam o aluno da proposta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas algumas modalidades do ensino híbrido foram aqui apresentadas ressaltando a mescla de técnicas que auxiliam na composição de uma aprendizagem em oposição a modelos tradicionais gerados na sala de aula. Confere aos tempos atuais, apresentar um modelo de ensino híbrido relacionado a espaçoso que não é concernente ao que foi visto tanto para uma aplicação de laboratório rotacional, como para a sala de aula invertida.

Nos resultados apresentados, viu-se que ambas modelagens tem as suas propostas como pontos de convergência tanto para o fazer pedagógico, quanto para a formação individual do aluno, como o reforço da necessidade de se propor autonomia para aprender e para se informar.

O laboratório rotacional é um desafio para o docente que precisa, a cada proposta, planejar diversas atividades para um mesmo tempo de aula, ampliando uma simples sequência didática para várias estações redimensionando o senso de coletividade para uma aprendizagem colaborativa. Para que isso aconteça, é necessário que o professor não somente mescle informações, mas também distribua as experiências entre tecnologias educacionais e sala de aula presencial.

A sala de aula invertida já não inicia o processo com a figura do professor. Ela precisa que o aluno ative a sua aprendizagem, participe de ambientes de coleta e atividades buscando resultados antes da intervenção do professor.

É importante também revelar nesse contexto de repensar as novas práticas em ambiente remoto ao passo que o docente resgata novas formas de saber ele irá apropriar- se de novas práticas que irão trazer novas alternativas para o aprender. Ele também é aprendiz na caminhada do conhecimento, embora nem sempre detenha as técnicas, é possível aplicar e conjugar plataformas para facilitar o aprendizado ativo da matéria.

Ao refletir as suas práticas, ele reflete as metodologias. As formas de aprendizagem e, por conseguintes, as formar de ensinar que possam envolver o seu aluno.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

CASTILHO, E. O laboratório rotacional no ensino híbrido: do desafio à realidade educacional da era tecnológica. Educitec, 2019.

DIMENSTEIN, G. O cidadão de papel. Editora: Ática, 2016.

ESPERANÇA, A. Modelo de ensino híbrido laboratório rotacional: desafios da formação docente. Disponível em: file:///home/everex/Downloads/1402-3648-1-SM.pdf, acessado em 02/03/2021.

HORN, M.; STAKER, H. Classificando o ensino híbrido. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LOPES, C et al. Relato de uma experiência de Sistema Híbrido no Ensino Fundamental: Projeto Aulativa. São Paulo: Editora 34., 2015.

MORAN, J. A Educação a distância: pontos e contrapontos. Summus Editorial, 2014.

SONNEWEND, B. Especial: ensino híbrido – o que é. Disponível em: https://site.geekie.com.br/blog/especial-ensino-hibrido/, acessado em 02/03/2021.

VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04- 00079, acessado em 02/03/2021

A MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar como a música contribui para o desenvolvimento do ser humano , sendo fundamental trabalhar desde cedo nos centros de Educação Infantil, pois é muito benéfico para a formação dos indivíduos em todos seus aspectos psicomotor, social e cultural, contribuindo para a organização do pensamento, memória, entre outros. Ofertar a música em sala de aula traz benefícios favoráveis, promovendo diversas formas de interação com os diversos eixos de trabalho em diversas atividades pedagógicas. Desse modo, sendo um instrumento no processo de ensino aprendizagem apresento uma breve investigação histórica da educação musical, buscando compreender como a música foi se constituindo na educação e sendo utilizada como instrumento pedagógico no trabalho dos professores tal como a relação das crianças com a música tornam as aulas mais atraentes e significativas despertando a imaginação e o prazer pela música

PALAVRAS – CHAVES: Música; Educação Infantil; Ensino/Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música se constitui como um dos componentes curriculares por lei, as escolas brasileiras devem oferecer a temática abordada como conteúdo obrigatório (Lei n.11.768/08). É fundamental trabalhar a música desde a educação infantil. Apesar de sua implantação, na prática ela pouco significou para alterar a realidade da pequena exceção da música no currículo das escolas públicas, pois ainda percebemos que as unidades escolares precisam pesquisar mais sobre as contribuições da música no processo de ensino aprendizagem.

Os ritmos que a música nos apresenta complementam os estímulos necessários ao desenvolvimento das diferentes áreas cognitivas.

Segundo Elvira, a música desenvolve redes neurais em áreas incluídas em outras atividades humanas envolvendo cognição e emoção desta maneira, “participa dos processos necessários para aprendizagem de conhecimentos formais, culturalmente constituído, como escrita, pensamento matemático, uso da imaginação, acúmulo de memória entre outros”.

A pesquisa buscou compreender a

importância da música para o processo de ensino aprendizagem desde a pequena infância. A busca a partir de leituras – teóricos e documentos oficiais, de como articular a música na contribuição do processo de ensino aprendizagem trazendo como base o desenvolvimento da criança.

Notamos que a arte dos sons já é uma parte integradora da criança no seu universo e sua presença é notória em todas as culturas e momentos, como por exemplo, em festas, comemorações, rituais religiosos, e outras atividades.

Portanto, almejo colaborar nas pertinentes reflexões sobre o trabalho com a linguagem musical no contexto do currículo da Educação Infantil, fazendo com que os pequenos construa através dela, significados no ensino aprendizagem, no desenvolvimento psicológico, social e cultural.

Uma breve história da música na Educação e as Leis

A música faz parte do desenvolvimento humano desde o início da história, faz parte do homem como ser em diversos aspectos da sociedade em que vive. Com a vinda dos jesuítas ao Brasil inicia-se a educação da música, era usada pelo Padre Anchieta como forma de doutrinar os indígenas com os dogmas católicos europeus, com o objetivo de ensinar os indígenas a seguirem as regras que os colonizadores achavam pertinentes e não para a liberdade. Nesse período, a música e as demais artes, eram destinadas à catequese, no qual, esse quadro ficou inalterado.

Com o movimento iluminista, as propostas educacionais desestruturaram o Ensino religioso no século XVIII, iniciavam mudanças na legislação educacional e foram implantadas Reformas Pombalinas, pelo Marquês de Pombal. Nesse período do Vice-Reinado e do Brasil Império, começa uma política orientada para a formação de nível superior. Nesse momento, a música era vista como parte valiosa na formação de novos educadores.

Começa um novo período o da república, com movimentos de educação musical de massas jamais ocorrido no Brasil, e durante o Estado Novo que o Canto Orfeônico se constituiu enquanto movimento, tendo à frente, o maestro Heitor Villa- Lobos. Segundo Oliveira (1996, p.66):

“Villa-Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.”

Heitor Villa Lobos ganhou Sucesso, em sua apresentação em São Paulo, com canto Orfeônico, em 1931, ele conseguiu organizar com doze mil vozes, a chamada Exortação Cívica. Assumiu a direção da Superintendência de Educação musical, no qual muitas das suas composições foram voltadas para a mesma. Seu trabalho constitui-se como referências encontra sua contribuição

para a educação nos PCN de Artes (Vol.6) .

[...] o projeto Villa Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. (PCN, p.26).

Com a Lei 5.692/1971, o ensino de artes passou a ser obrigatório e instituiu a chamada polivalência na disciplina Educação Artística. Dessa forma, o profissional que era formado seria capaz de lecionar artes visuais, música, dança e teatro. Em conformidade do interesse do professor ou da escola, poderia encontrar uma determinada área sendo privilegiada. Sendo mais tarde criticada, e cada vez mais a exigência a especialidade em determinada área foi sendo buscada.

Alguns Sistemas Escolares perceberam um aceno legal para a especialização. Em Vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN -,citam quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Desta forma, tais modalidades devem estar no currículo, logo as universidades começaram a ofertar cursos de Licenciatura específicos. Surgiram os cursos de Licenciatura Plena em Música, superando os cursos de Educação Artística.

A pesquisadora Alícia Maria Almeida Loureiro aponta que apesar da percepção que a música deveria compor a grade curricular da educação básica, ainda estamos distantes de sua implementação nas Unidades escolares e as poucas vezes que isso ocorre prioriza-se aspectos disciplinares e atividades festivas.

Estudo de pesquisa realizado por ela 2001, na PUC de Minas Gerais, sobre o ensino de música no ensino fundamental, mostrou que:

A menção à música enquanto componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que é educação musical.

Foram muitos anos de uma prática educacional no interior de nossas escolas com aspecto e função de atividade descartável, alijada na hierarquia das disciplinas escolares, nas indefinições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do novo professor - o educador artístico (p.74).

A história do ensino de música no Brasil revela que fatores políticos, culturais e pedagógicos interferiram nas propostas educacionais. As escolas públicas como a privada tiveram até o ano de dois mil e onze, para incluir em sua matriz curricular o Ensino de Música. O objetivo não é o de formação de músicos, mas aguçar a sensibilidade dos educandos. Nesse contexto, a música não é uma disciplina exclusiva, ela integra o Ensino de Artes. Cada escola tem autonomia para promover a música em seu Projeto Político Pedagógico.

O Ministério da Educação (MEC) recomenda que os alunos aprendam ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para conhecer a diversidade cultural Brasileira. Além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais, dos sons de instrumentos e orquestras. Caberá ao

professor basear-se na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 que privilegia a flexibilidade de ensino, e assim trabalhar o senso rítmico e melódico, o movimento corporal, a percepção, e explorar os grandes números de palavras que compõem uma música para alcançar seus objetivos junto aos seus alunos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi vigoroso com o objetivo de atuar como guia, de reflexão sobre os conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na educação infantil. É fruto de um amplo debate nacional, no qual contou com o trabalho de professores e diversos especialistas. O RCNEIS é um documento que contém três volumes, que foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que atende às determinações da Lei de LDB (Lei 9.394/96) .

Praticas correntes da música na Educação Infantil

Ao Longo da história no contexto da Educação Infantil ,a música algumas vezes é utilizada de diferentes formas que acompanham diversas concepções pedagógicas, alguns alheios a essa linguagem, e de forma mecânica e estereotipada.

Segundo Brito (2003), percebe-se que a música na educação infantil é muitas vezes utilizada para o aprendizado de diferentes conteúdos gerais, para a construção de hábitos, disciplina e datas comemorativas diversas.

Para a autora:

“Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis”. (pág.51)

De acordo com a autora, ainda, utilizamos nas propostas musicais modelos pré-estabelecidos. Os projetos realizados na Educação Infantil refletem, muitas vezes, a ausência de profissionais preparados ou com pouca formação musical. A autora afirma que para uma grande maioria a música tem sido entendida como algo pronto, cabendo ao professor e aluno apenas interpretá-la.

Segundo Brito (2003):

“Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical”. (p.52).

segundo a autora a música deve promover o ser humano e nunca selecionar apenas os talentos naturais, incluindo todos os alunos, mesmo os desafinados, desajeitados,e os que não possuem um instrumento, e os que não sabem tocar, mesmo que não possuam senso rítmico, todos deveriam fazer parte da aula recebendo a mesma atenção ou orientação, pois é desta maneira que o educando desenvolverá suas competências musicais, sendo estimulado, valorizado e podendo fazer parte de um trabalho que envolve todos num processo bem planejado, e não apenas o produto final, podendo obter excelentes resultados.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), na Educação Infantil a música tem servido de suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de festas comemorativas, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, entre outros.

A música e a prática social

A música é uma manifestação Cultural encontrada em diversas formas nos vários períodos do desenvolvimento da humanidade, as práticas são ancestrais, ela está presente em todas as culturas, sociedades, é um poderoso meio de integração social, uma prática socialmente construída em diversas situações e com diferentes objetivos, ela é usada para ninar, dançar, ouvir músicas típicas regionais entre outros.

A arte dos sons já é uma parte integradora da criança no seu universo e sua presença é notória em todas as culturas e momentos, como por exemplo, em festas, comemorações, rituais religiosos, e outras atividades.

De acordo com (JEANDOT,1990) A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.

A música faz parte da vida do homem, do desenvolvimento humano desde o início da história , logo, as pessoas foram interiorizando essa linguagem e tornando- se sensíveis a ela, e assim fazendo parte do homem como ser existencial em diversos aspectos da sociedade em que vive, sendo esta linguagem como um papel importante na sobrevivência da espécie humana.

Segundo Steven Mithen (2006), ressalta que a música faz com que os sentimentos e experiências, pessoais, que o sujeito esteja vivenciando ,seja colocado em segundo plano, possibilitando que as experiências comuns supere as motivações individuais ,congregue as pessoas em um ato único, significa que o sujeito é capaz de deixar que objetos comuns ocupe suas mentes e se motivam a planejar e realizar ações coletivas através de experiência musicais coletivas. O processo de formações de grupo facilita, levando a maiores possibilidades de sobrevivência. A musica fala da realidade das diversas experiências humanas que a linguagem traz, a tradução da gama de culturas e também das expressões musicais das mesmas, podendo aproximar- se do saber mais penetrante desta linguagem e da humanidade.

No RCNEI, a música, é entendida como uma das formas de expressão dos sentimentos, pensamentos e comunicação que está presente em nossa cultura

A música é a sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Através de tais elementos o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente (FERREIRA, 2005).

A presença da música ao longo dos milênios contribuiu para constituição de áreas no cérebro que respondem instantaneamente aos componentes musicais, como o ritmo. Autores e pesquisadores que conceituaram o ritmo admitem a dificuldade de situá-lo como algo concreto e a impossibilidade de defini-lo e de avaliá-lo de forma objetiva. O ritmo está presente em todas as manifestações da motricidade humana, é universal e o perce-

bemos em todos os movimentos da vida (TIBEAU, 2006, p.55).

A primeira infância e a linguagem musical

Segundo a revista (Educador- Agosto/2015) a música nos conecta a nós mesmos e nos conecta aos outros e através dela, o conjunto de pessoas estranhas entre si e acaba formando um grupo, uma comunidade movida por uma motivação em um prazer comum.

É preciso que os educadores levam a riqueza da diversidade cultural que a música traz.. A música na primeira infância nos Centros de Educação infantil devem proporcionar momentos em que a criança possa ampliar seu potencial, investigador, criador, imaginário, favorecendo o prazer estético e contribuindo para seu desenvolvimento e visão de mundo. Ao ouvir e cantar música a criança, aprende uma determinada canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos, recebendo estímulos que a despertam para o prazer de ouvir. São inúmeras as possibilidades para as crianças interagir com a música na sua vida cotidiana.

A expressão e a criação mediante o conhecimento da música acompanham o ser humano ao longo de sua vida. Muitas brincadeiras infantis envolve música, coreografias e pequenos roteiros musicais, ciranda, brincadeiras de roda, parlendas e cantigas.É da natureza humana a ação de criar, e de se manifestar através da música com uma leitura sobre o mundo. A educação musical na educação infantil é um almejo para alcançar este tipo de educação, porém para ser positivo o professor deve estimular a criança relação reflexiva sobre sua atuação e fazer ela se sentir como atuante nesse processo. Dessa maneira, o educador é facilitador da aprendizagem, garantindo a liberdade de expressão e proporcionando momentos experiências, marcantes e significativas, no qual o fazer pedagógico deve proporcionar a educação pra reflexão crítica, com ações que favorecem ao educando atuar criticamente na sociedade em que vive.

Universo sonoro na infância

O universo sonoro de bebês e crianças é uma interação permanentemente com os sons. A comunicação da criança é feita por meio do corpo e ao cantar o seu corpo se torna o se o seu instrumento. Os estímulos sonoros do ambiente que nos cercam são intensos a criança, desde seus primeiros anos de vida, já reagem a eles mediante a balbucios, gritos e movimentos corporais: é o modo de se manifestar diante dos sons; ela ouve, capita a sua direção e identifica as vozes das pessoas. A música que os envolve, o barulho da buzina, o carro de material de limpeza passando na rua, o canto dos passarinhos, dentre tantos outros, fazem parte do universo musical e da vida da criança. Tudo chama sua atenção! Ela penetra progressivamente no mundo dos sons e, quanto mais adequados forem os estímulos, melhor ela captará o ambiente que rodeia.

O processo de musicalização dos bebês e crianças começa de uma maneira espontaneamente, intuitiva, e por meio do contato dessas variedades de sons do cotidiano, que elas vão construindo seu repertório musical, seu conhecimento de mundo. As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas, e todo tipo de som musical têm muito significados para os bebês e crianças, pois é por meio dessas interações que são

estabelecidas que os bebês se comunicam e acontece a troca que favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, como também a criação de vínculos com os adultos.

Dessa maneira, bebês e crianças já nascem ouvindo o barulho sonoro em suas vidas. Pois assim vão se relacionando com o mundo. Crescem ouvindo e fazendo música, uma simples lata para elas pode se transformar em sons, num permanente exercício receptor e de curiosidade. A criança por natureza tem a vontade descobertas, inventa e imita sons de animais, melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. A criança vai construindo o conhecimento a partir do momento em que se integra com o meio em que vive com as pessoas que está a sua volta. O trabalho com música na educação infantil deve respeitar a percepção e a forma de desenvolvimento de todas as crianças e também a fase no qual se encontram, devendo considerar que a música é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana “Para concretizar tais objetivos no cotidiano educacional, as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações, e a função do adulto é ofertar uma base para essas descobertas.

A Importância da música no Ensino aprendizagem

Pensar na aprendizagem da música na educação infantil, requer contato intuitivo espontâneo com expressão musical.

No volume três que encontramos as diretrizes para o ensino de música na educação infantil, e está dividido em seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O ensino da música propicia ao indivíduo um aprendizado global e emotivo com o mundo. Trabalhar a música em sala de aula, proporciona de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, entre outros, significa integrar experiências que envolvam a vivência percepção e a reflexão.

O Referêncial curricular nacional para educação infantil (RCNEI) apresenta a criança como sujeito histórico e social, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, que se utiliza de diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas do fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

A música cria possibilidades expressivas para as crianças, para que elas possam explorar possibilidades de expressão vocal, corporal, instrumental, pesquisa, inventar e de imaginação. Na Educação infantil as crianças ao ouvir ou cantar uma música, desenvolvem sua própria linguagem através do corpo, e jamais se preocupando com a estética musical.

Os RCNEIS nós apresenta o trabalho com música de modo a garantir a criança

a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, no exercício sensível expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formação de hipótese e de elaborações de conceitos.

Para Elvira a música além de contribuir para o ensino aprendizagem, apresenta infinitas possibilidades de trabalhar a cultura brasileira na escola. A autora afirma: “A criança precisa ter a música presente em sua vida todos os dias. As horas passadas na escola devem, igualmente, incluir música!”, aponta a pesquisadora e autora do curso publicado desde Abril nas páginas da revista direcional educador.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

A música facilita a aprendizagem de várias modalidades de música, organiza o cérebro de maneira licitadora para formação de sinapses e redes neurais a música ajuda na memória em novas memórias de longa duração atividade indispensável para que as aprendizagens do conhecimento formal se efetivem.

No RCNEI, está organizado em dois blocos: o fazer musical e apreciação musical. A música, é entendida como uma das formas de expressão dos sentimentos, pensamentos e comunicação que está presente em nossa cultura. Com objetivo de explorar e identificar elementos da música para interagir, expressar com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo, expressando, percebendo sensações, sentimentos e pensamentos, por meios de improvisações, composições e interpretações musicais.

O trabalho com Musica na educação infantil deve respeitar a percepção e a forma de desenvolvimento de todas as crianças e também na fase em que se encontram, devendo considerar que a música é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças.

A música é uma linguagem, essencial que faz organizar, socializar e integrar com outras linguagens. Auxilia em construir o conhecimento, tirando a timidez e o medo, concedendo a criança a expressão de seus sentimentos, emoções desenvolvendo o senso artístico e crítico ,as despertando em ter uma melhor interação social.

É preciso trazer alegria para o dia a dia das unidades escolares e a música tem essa capacidade de levar as crianças a compreenderem que o aprender também pode ser através do prazer da combinação da melodia e harmonia de sons que podem ser trabalhados em sala de aula.

Martins (1985, p. 47) afirma que:

“Educar musicalmente é propiciar a criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”.

A educação musical, estimula na criança a enorme satisfação, uma vez que está envolvida de caráter lúdico e desafiador

Segundo o currículo da Cidade o professor de educação infantil tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas

das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia essa atitude existe curiosidade e estudos docente pela arte ciência e tecnologia manifestações culturais natureza no ambiente para poder oferecer as crianças situações em que elas tenham contato com esses saberes que nem sempre são visíveis no cotidiano das U.E.

O professor tem o compromisso na organização dos espaços e tempos, preparados com mobiliários que favoreçam e enriqueçam as atividades, favorecendo o movimento e estimulando a participação e o interesse das crianças, contando com fontes sonoras para cada faixa etária.

Considerações finais

Ao ouvir música, dentro do universo escolar, são inúmeras as possibilidades para as crianças interagir com a música na sua vida no cotidiano. Quando ela tem esse contato, liberam seus sentimentos, construindo seu conhecimento de mundo. A educação musical é um meio de socialização, importantíssimo para sua vida, uma vez que a música é um traço forte de cultura, e a escola é um espaço de cultura e a música deve estar presente no currículo das unidades escolares e diferentes e todas as regiões. É o dever da escolas apresentar essas manifestações culturais de todos os povos, como parte da evolução da humanidade, assim a criança desperta o desejo de experimentar situações, que poderão servir como referência por toda sua vida, proporcionando o prazer de ouvir, despertando seu potencial criativo e sua criatividade, portanto é preciso que haja vontade política e investimentos na formação do professor são caminhos importantes para a implantação de uma educação musical que pudesse colaborar de forma efetiva no desenvolvimento das crianças.

Referências bibliográficas

A música no processo de ensinoaprendizagem: disponível em: http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/files/active/0/04-

%20A%20musica%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem.pdf Brasil. Ministério da Educação e do Desporto.Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.3V.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais; arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1997.

BRITO, Teca Alencar de, Música na Educação Infantil: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA. 2ª edição. São Paulo: PEIROPOLIS, 2003.

DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer: Uma proposta curricular de educação infantil. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998 (p.65-88/ CAP.4) FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e fios: Um ensaio Sobre a Música e Educação. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2008 (p.119-135/ CAP.2) História do ensinode música: disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm

Lei nº 11.769, de 18 de agosto de

2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Lima, Elvira Souza. A criança pequena e suas linguagens. São Paulo: Editora Interalia,2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida.O ensino da música na escola fundamental: Um estudo exploratório: 2001, Belo Horizonte: Mestrado em Educação da PUC/ Minas MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil: Primeira Geração Nacionalista: Heitor Villa Lobos. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1983 (P.111-130/CAP.8)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo:

SME/DOT, 2016. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Introdução á melopoética: a música na literatura brasileira. LITERATURA E MUSICA: Editora SENAC São Paulo : Instituto Itaú Cultural, 2003.(p.17-46/CAP.1)

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

FLAVIA CINTRA TIBERIO FAVELA

RESUMO

Esse trabalho buscou analisar discussões acerca da formação de leitores no ambiente escolar, intencionando as práticas de leitura com os alunos da Educação Infantil, através da literatura, momento em que o desenvolvimento da criança depende da influência e estímulo de professores, escola e familiares. A preocupação maior com o tema está voltada à justificativa de que o reconhecimento da leitura nas salas de aula é fundamental, apesar da clara resistência das crianças em adquirir os hábitos da leitura, essenciais à formação humana. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo centralizador a abordagem da importância da literatura desde a Educação Infantil, apontando a leitura como elemento fundamental na formação social do indivíduo, transformando-o em cidadãos críticos, condição indispensável para o exercício da cidadania. A observação seguiu os embasamentos teóricos de autores que estudam a temática proposta, destacando a necessidade de enfatizar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor analisar como a criança descobre o mundo da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação Infantil; Estratégias; Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o trabalho com a leitura em sala de aula tem caracterizado uma das maiores preocupação dos professores, transformando-se em discussões variadas que embasam o meio acadêmico, estendendo às pesquisas sobre as práticas de leitura e o ambiente escolar aos fatores que ultrapassam os limites do conhecimento e da aprendizagem. Diante da importância que assume a vida dos sujeitos, a literatura torna-se algo difícil de definir, mas há a possibilidade de assimilar sua estrutura à arte que as palavras representam. O ato de ler sempre foi essencial aos sujeitos, desde o início da história humana e sua utilização recebeu influências das classes dominantes, caracterizando as narrações de acordo com a cultura, economia e fatores gerais de uma sociedade detentora do poder, cabendo às classes mais populares um acesso restrito aos livros. Apenas após a universalização do ensino, às classes mais humildes houve a possibilidade das práticas de leitura, com os alunos conhecendo os livros nas escolas, desenvolvendo o hábito de procurar, na literatura, as respostas para situações diversas, desde o conhecimento específico até a ficção (SOARES, 2009). A infância é a fase da vida do homem cujo processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira acelerada, mas muitas são as descobertas dessa época que garantem ao sujeito adquirir um conhecimento significativo, lembrado por diversos momentos de sua vida, em diferentes contextos e realizações. Sendo assim, o período da Educação Infantil caracteriza a apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, levando aos alunos conquistarem segurança, diminuindo a dificuldade de decifrar os códigos da língua, sendo capaz de organizar as ideias, compreender regras básicas das letras e as relações ortográficas essenciais para a alfabetização concreta e funcional ao sujeito. Além disso, o uso da literatura em sala de aula estimula as capacidades visuais, encontradas diariamente pelas crianças em propagandas, desenhos e na mídia, de uma maneira geral, sendo introduzidos ao mundo das letras desde bem cedo. Por esse motivo, as crianças chegam às escolas interessadas em descobrir o que tais letras querem dizer, traduzindo as escritas em livros, interpretando as músicas e reconhecendo suas preferências. Diante dessa realidade, o trabalho apresentou-se através de uma abordagem qualitativa, a fim de contemplar a utilidade dos significados do desenvolvimento da capacidade leitora dos sujeitos, através da análise de documentos e pesquisas bibliográficas, que permitiram a interpretação de relevância social da literatura para o desenvolvimento crítico da criança.

Para concretização das ideias, o trabalho seguiu com quatro capítulos, iniciando com abordagem sobre a literatura infantil, desde o contexto histórico até as práticas atuais em sala de aula, de acordo com Koga (2009) e Àries (2007). O segundo capítulo segue com as concepções de leitura de acordo com Brito (2010), Solé (1998) e Martins (2004). O terceiro capítulo aborda a importância da literatura na sala de aula, conforme as afirmações de Soares (2009). A finalização ocorre com alguns apontamentos sobre a formação academia do professor que incentiva a leitura, seguindo os trabalhos realizados por Kleiman (2011).

LITERATURA INFANTIL E A CRIANÇA

Peres (2012) destaca que a literatura infantil originou-se como os mitos orais, através de relatos contados por gerações, desde

a antiguidade, ensinados em espaços abertos, cultivando os feitos históricos dos povos e antecedentes. Na verdade, os mais velhos objetivavam educar os mais novos ao contar os mitos, valorizando a cultura e tradições das sociedades. Através destes mitos relatados pelos homens que as origens místicas e éticas passaram a ser essenciais para a convivência com outras nacionalidades e costumes. Quando a literatura começou a fazer parte da vida humana, suas características resumiam-se nos reflexos históricos, escritos ou contados de modo 14 que a realidade fosse incorporada aos contos, com menções de heróis, bandidos e personagens imaginários, pois os grandes escritores, desde sempre, buscavam atingir as crianças com a narração de histórias, considerando toda a literatura como infantil (FROTA, 2007). A afirmação de Frota (2007) pode ser confirmada na leitura de romances de cavalaria, contos populares, fábulas e contos fantasiosos, materiais que chamavam a atenção da criança. Alguns estudiosos destacam que a literatura infantil não seguia um padrão ou modalidade e, desde que fascinasse as crianças, estes contos eram considerados infantis. Durante o século XV, muitos escritores passaram a voltar suas obras para as crianças da nobreza. Peres (2012) menciona Santillana como um renomeado escritor que fazia histórias para os filhos dos reis, com o objetivo de educa-los, mas apenas em XVIII é possível encontrar registros de contos e histórias voltadas, verdadeiramente às crianças, marcando então o surgimento da literatura infantil. As histórias passaram a representar mais a arte e a emoção humana, relatando fatos que incentivavam o despertar da capacidade imaginativa. Atualmente existe a comercialização de muitos

materiais que priorizam a literatura infantil, com histórias populares, narrações fictícias, super-heróis e livros de colorir, todos levando às crianças a desenvolverem a intelectualidade e a imaginação ao mesmo tempo, caracterizadas conforme a faixa etária, de modo a trabalhar habilidades específicas nas crianças. Com o surgimento da valorização infantil, considerando as crianças como sujeitos não dispensáveis, algumas escritas foram direcionadas a este público. Em oposição à educação jesuíta, que objetivava a aprendizagem mais religiosa das crianças, as literaturas infantis não impunham normas ou doutrinas, deixando as crianças mais próximas de valores humanos, oferecendo não só a recreação com os contos, mas uma aprendizagem significativa, pertencente à realidade dos sujeitos (LAJOLO, 2000). As funções da literatura infantil abordam amplos aspectos, conforma afirma Lajolo: A leitura reflexiva, a aquisição do vocabulário, a aquisição de conceitos. Assim como as preferências, o gosto pela leitura e a escolha de valores são adquiridos através da literatura. O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças. (...) num aspecto estético-formativo e na 15 educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens (LAOLO, 2000, p.22). Por volta do ano de 1777, a sociedade com padrões de vida mais elevados passou a interessar-se cada vez mais pelos contos, retomando a função dos contadores de histórias. Os editores começaram a fazer sucesso na Europa ao publicar versões impressas de contos, os chamados contos azuis, pois eram emitidos em papeis azuis para as pessoas que sabiam ler; Essas pessoas recebiam os exemplares através de mascates que vendiam os lotes impressos em áreas públicas, acessíveis a todos (ÁRIES, 2007). Apesar das versões

impressas, muitos sujeitos não sabiam ler e ainda buscavam a narração dos contadores de histórias que atuavam em locais públicos a troco de moedas, criando contos fascinantes, desconhecidos ou repetidos, conforme o pedido do público. Aos poucos, os contos foram substituídos por histórias prontas, voltando suas características apenas às crianças, novamente. Com a criança assumindo o centro da dinâmica familiar, o controle de suas vidas era responsabilidade inicial dos pais, estendo à escola, conforme passassem a frequentar as instituições de ensino. Sendo assim, as histórias e livros voltados à literatura infantil foram direcionados ao público infantil, narrando valores, normas e instrução de caráter aos pequenos. Portanto, a concepção principal da criança tornou-se conhecida com a titulação de “menor”, apontando a desigualdade e exclusão, segundo as afirmações de Frota (2007).

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

A prática da leitura é um processo construído ao longo da vida humana, que necessita de estímulos e tempo, de modo que o prazer por ler nasça nos sujeitos. Sendo assim, a escola apresenta um importante papel nesta construção, pois a partir do ambiente escolar o sujeito tem contato com a leitura de maneira significativa, levando aos elementos da interpretação textual. A escola é a responsável pelo desenvolvimento das estratégias que condicionam o processo de leitura, levando os leitores ao despertar pela necessidade de aprender a interpretar, compreender e elaborar novos textos. Nesse contexto, o professor adquire um papel de mediador no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, a partir do momento que admite que ensinar a ler está além de decodificar signos e palavras, pois se trata de ajudar no desenvolvimento de estratégias que levam à aprendizagem significativa (MARTINS, 2004). Para Solé (1998), a criança constrói os conhecimentos acerca da leitura quando encontra oportunidades e desafios, que o leve ao desenvolvimento de novos saberes. A leitura familiariza a criança com as diferentes linguagens, além de conhecer novas palavras e imagens, aprendendo a elaborar sua crítica após interpretar o que o autor intencionou com um determinado texto. Quando o professor consegue inserir o conhecimento do aluno nas aulas, o ensino da leitura ocorre de maneira natural, uma vez que o docente passa a admitir a participação da criança, com argumentos e exposições do que já conhece, 22 aproveitando tais elementos para ensinar novos conceitos e teorias. O contexto real da criança influencia na descoberta de palavras, signos, imagens e atividades que enriquecem o conhecimento, levando ao estímulo para leituras com níveis diferenciados de linguagem, beneficiando o desenvolvimento da criança (SOLÉ, 1998). A iniciação do ensino à leitura caracteriza a interação significativa do leitor com a língua escrita, através de diferentes meios de aprendizagem, além da variação de matérias, como a escolha por livros, cartazes e atividades diferenciadas. Sendo assim, as estratégias do professor podem determinar uma aprendizagem de leitura mais interessante aos alunos, uma vez que o auxílio na formação leitora permite que a criança desenvolva autonomia para escolher suas preferências, além de conseguir ler todas diferentes linguagens e formas textuais (SOLÉ, 1998). Na ausência de estímulos, ou na apresentação de textos de difícil interpretação, a criança tende a apresentar dificuldades de leitura e escrita, formando um perfil

de leitor preguiçoso ou desinteressado. Porém, quando o professor permite a leitura através de diferentes situações, atividades e materiais, a criança é capacitada à criticidade e transferência de aprendizagem aos demais contextos linguísticos (BRITO, 2010). Alguns docentes adotam práticas educacionais que contrariam as práticas sociais da leitura, caracterizando uma formação não leitora, pois o aluo não aprende a interpretar ou compreender a narração. Esse equívoco nas práticas escolares pode estender ao entendimento de que a leitura trata-se de algo chato e difícil, determinando a formação de jovens que não leem e desconhecem a atualidade e realidade da sociedade, ampliando para adultos que não entendem notícias e os contextos em que estão inseridos (CALVINO, 2005). Para Cândido (2005), existe uma maneira de integrar à leitura obrigatória no contexto escolar, atraindo as crianças para uma formação leitora. O autor afirma que a leitura não pode ser inserida na escola apenas com fins avaliativos, mas para a construção de mecanismos que desenvolvam a proficiência literária nos alunos, definida através de algumas etapas mediadas pelo professor em sala de aula. A princípio, a leitura precisa anteceder uma apresentação teórica breve, seguindo com uma motivação para realização da prática, que envolve a preparação do aluno para um encontro com o texto. Essa primeira etapa requer estratégias lúdicas para despertar no aluno a curiosidade pela leitura da obra, relacionando os 23 temas do texto à realidade dos alunos, propondo uma incitação à leitura (CÂNDIDO, 2005). Na etapa seguinte, segundo Cândido (2005), a introdução ao autor e obra deve ser realizada, de modo que o aluno entenda a realidade social, cultural e histórica da literatura. Em seguida, a leitura do texto pode ser realizada, sempre acompanhada pelo docente. O autor traduz esse momento da leitura como a mediação por intervalos, permitindo que os alunos discutam sobre o que já leram, a fim de que ocorra uma verificação do professor em relação à compreensão da obra, solucionando eventuais dificuldades relacionadas ao entendimento, fundamental para que o interesse do aluno pela leitura permaneça. A próxima estratégia é a interpretação, que se divide em dois momentos: o entendimento interno e externo. No caso da interpretação interna, trata-se do encontro do leitor com a leitura, ou seja, a capacidade de decifrar as intenções da obra. Já na interpretação externa, relaciona a construção de sentidos comunitários à leitura, determinando os pontos enfáticos da obra através de discussões entre todos os alunos leitores, mediadas pelo docente (CÂNDIDO, 2005). “A escola tem papel fulcral no momento da interpretação e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, que sejam críticos e cidadãos atuantes” (CALVINO, 2005, 2005, p. 65). O aluno precisa passar pelas etapas da leitura na escola a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente e compartilhados com os demais sujeitos, além de permitir ao professor a prática do diálogo entre os alunos para conclusão das intenções da obra, verificando a aprendizagem através de uma avaliação do processo da leitura. Essa avaliação não precisa assumir aspectos tradicionais, cabendo ao professor mediar observações e discussões entre os discentes, verificando a aprendizagem dos grupos. Ainda cabe ressaltar que a leitura, quando trabalhada desde o momento inicial da vida acadêmica da criança, contribui significativamente para o desenvolvimento nas séries futuras, até o período do Ensino Médio, momento que a Educação Bá-

sica é concluída. Sendo assim, a formação desde a Educação Infantil caracteriza a preparação dos alunos para superação de dificuldades de leitura nas séries posteriores. Conforme apontam as afirmações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a leitura deve objetivar a formação crítica dos sujeitos, a fim de que 24 compreendam qualquer texto, em diferentes momentos e situações de sua realidade, seja dentro ou fora dos ambientes escolares, de modo que a leitura seja significativa aos alunos, sendo fundamental que a escola ofereça oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da prática da leitura, determinando o manuseio de livros e demais materiais impressos como fundamentais no gosto pela leitura. Nesse contexto, o docente representa a mediação entre a leitura e o aluno, permitindo condições de parceria e segurança, que incentivem a formação de sujeitos leitores em qualquer situação, conforme descritos no documento: Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a —aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.58). A prática da leitura conduz à exploração as potencialidades da língua, incentivando o leitor a expressão de seus desejos, quando possibilita o desenvolvimento de experiências, pois uma leitura permite diferentes aprendizagens ao sujeito, uma vez que ao reler uma obra, novas conclusões e ressignificações podem ser consideradas. Portanto, a leitura é realizada significativamente quando o professor assume as diferentes formas textuais, propondo estudos que estão acima da simples leitura de um livro ou texto. Sendo assim, existe a necessidade de escolher livros que tratam a realidade do aluno, quebrando os paradigmas de que a interpretação e compreensão textual resumem-se a livros e fatos ultrapassados, com linguagens impróprias à realidade das crianças. O professor precisa enfrentar possíveis resistências dos alunos à leitura, levando-os ao conhecimento através da construção de contatos diretos entre o discente e as diversidades textuais. A apresentação depende da introdução às obras que não exigem pressa para leitura, convidando os alunos à escolha pelo silêncio, a fim de entender as narrativas. Assim, espaços de leitura devem ser criados também nas salas de aula, propondo a prática da literatura diariamente.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

As atividades mais comuns da educação de crianças são os desenhos, rabiscos, jogos e brincadeiras, não caracterizam o processo de alfabetização, mas fazem parte da construção do sistema alfabético da criança, compondo palavra, frases, textos, expressões, entre outras manifestações linguísticas. A fase identificada como inicial na aprendizagem da escrita encontra-se no período que os rabiscos e desenhos compõem a construção de objetos com a função de simbolizar os signos para a criança, descobrindo as representações que podem variar a escrita, facilitando a compreensão de novos co-

nhecimentos (SOARES, 2009). Sendo assim, ao rabiscar a criança aprende a representar a escrita da maneira que ela enxerga, assimilando conceitos que representarão, posteriormente, o domínio da língua em todos os âmbitos. As representações da criança são operações preparatórias que variam as competências do sujeito entre abstração e complexidade, apropriando os conceitos da escrita aos sistemas representados para os sujeitos, atribuindo função de signos aos rabiscos ou desenhos realizados a fim de que a criança descubra novos sistemas para representar o que pensa, facilitando a compreensão e representação da leitura. Na escola, muitas são as atividades que podem trabalhar a leitura, criando orientações e incentivos através de práticas lúdicas que direcionam a elevação dos níveis alfabéticos, como a conscientização sobre a fonética das palavras, encontradas em situações de aprendizagem que envolve a leitura de poesias e contos. Além disso, ações com músicas e cantigas, levando a criança à percepção da variação sonora da fala, identificando as palavras com sons parecidos, que iniciam com a mesma letra, entre outros contextos educacionais. Outras atividades significativas para o relacionamento da leitura às crianças envolvem ações como ouvir histórias narradas pelos professores, conduzindo o aluno a potencializar os conhecimentos e habilidades que levam à introdução ao mundo das palavras. Os livros possibilitam à criança uma familiarização ao texto escrito, permitindo o "manuseio" das palavras, sendo assim, os professores devem incentivar o sujeito a segurar e folhear histórias, sem medo de danificar os livros, pois ao observar produções escritas, a criança conquista uma aprendizagem 26 linguista gradativa, aprimorando as leituras de acordo com o interesse despertado desde bem cedo (MARIOTTI, 2006). A autora ainda afirma a possibilidade de notar nas crianças os gestos e sons que reproduzem quando folheiam um livro, como se estivessem lendo a história para outras pessoas, intensificando a importância da leitura. O conhecimento será construído pelos pequenos sujeitos quando a aprendizagem através da leitura ocorrer de maneira favorável ao letramento, possibilitando a participação da criança nos primeiros momentos da leitura, quando é apresentada ao mundo das palavras (MARIOTTI, 2006). O manuseio dos livros permite que a criança faça a devida distinção entre letras, palavras e ilustrações, interessados a descobrir que tipo de história um determinado livro vai narrar. Além de reconhecer as palavras através do manuseio dos livros, a criança é convidada a enriquecer seu vocabulário todas as vezes que ouve uma palavra ou fonética nova, desenvolvendo a habilidade de compreensão da leitura. A interpretação oral de uma história permite que a criança trabalhe as competências e aprimore habilidades, posteriormente transferidas às leituras independentes (leitura específicas de cada disciplina) nas próximas séries escolares. Joliberi (1994) chama atenção para o fato de que, as habilidades leitoras serão desenvolvidas apenas se a leitura não ocorrer com a finalidade em si mesma, cabendo ao narrador da história uma análise prévia dos conteúdos, enfatizando os pontos principais e destacando as palavras novas, despertando o interesse e a curiosidade do aluno, promovidas através de estratégias de leitura. O autor ainda referencia tais estratégias como: leitura que prevê perguntas por meio do título e das ilustrações; leitura interrompida em pontos escolhidos pelo narrador, para provocar a interferência e a incitação por perguntas; leitura que finalize com con-

fronto de ideias sobre a preferência pelos personagens e comportamentos; leitura que inicie o processo de letramento infantil. Outra observação relevante é a necessidade de trabalhar com as crianças textos não apenas literários, mas informativos que permitam o despertar do interesse dos alunos, assim como textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, entre outras possibilidades. No ensino fundamental, a criança deve ser apresentada a diferentes contextos literários para entender que existem variados gêneros de leitura, intensificando o objetivo de cada gênero, percebendo a funcionalidade da variação linguística e textual. 27 “As atividades de leitura e escrita devem promover todo tipo de discussão, tomando-se todos os elementos do ambiente como referência à construção de hipóteses e concepções” (SOARES, 2009, p.72). Na escola, a autora sugere a construção da linguagem através de práticas pedagógicas que envolvam a escrita do nome das crianças e dos colegas; elaboração de cartazes e bilhetes; interpretação de músicas; ao nomear objetos, entre outras atividades lúdicas que enriquecem o trabalho docente, tornando a leitura mais significativa para os alunos. Soares faz a seguinte afirmação quanto ao ambiente que ocorre a leitura: (...) é de suma importância que as salas sejam ricas em elementos alfabetizadores orais e escritos, onde o professor pode expor os relatos de passeios, leitura de obras, entre outros. Assim, a criança mergulha em um ambiente alfabetizado, conseguindo perceber mais cedo que está inserida no mundo escrito (...). Contudo, apesar de distintas, por diferenciarem-se tanto às operações cognitivas, quanto aos processos metodológicos e didáticos, a alfabetização e o letramento devem desenvolver-se de forma integrada e, caso estejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita (SOARES, 2009, p.90). Nesse contexto, o acesso à leitura e escrita dentro da escola deve ocorrer embasado em intenções de interação social, através da comunicação, principalmente, entre as crianças e os professores. Desse modo, uma narração realizada à criança pode promover inquietações que despertem a curiosidade do aluno para buscar novas informações, levando a criança a procurar aprender como escrever o título de sua história favorita ou relacionar os sons das palavras que mais se repetem nos textos. A leitura, quando trabalhada ludicamente e valorizando a vivência social dos alunos, permite a interação e descobertas das crianças pelo mundo das palavras, sendo importante escolher espaços ricos em informação, com referências às letras, de modo que o ambiente escolar seja um espaço de interesses, não limitado apenas ao desenvolvimento motor, psicológico ou relacional das crianças. O professor é responsável por planejar atividades sistemáticas que permitam a continuidade aos processos de leitura. O espaço físico dentro das salas de aula influencia a aprendizagem, cabendo à variação da disposição do espaço, podendo agrupar as crianças em três e quatro alunos ou organizando em formato de “U”, de modo que os alunos estejam voltados 28 ao professor igualmente, sem filas. O docente escolhe a melhor alternativa, de acordo com as necessidades de trabalho e o diagnóstico esperado da atividade que será desenvolvida (SOARES, 2009). Nesse contexto, a ludicidade pode ser um ponto fundamental, associado ao desenvolvimento das práticas de leitura, concentrando atividades comuns em momentos de jogos, direcionando a alfabetização às brincadeiras eficazes ao processo de ensino- aprendizagem. A

leitura relacionada às gincanas, música e confecção de massinha, por exemplo, concluem raciocínios significativos, devido ao estágio da criança estar relacionado ao entendimento de operações concretas, criando interpretações que podem ser associadas à realidade do aluno, facilitando a aprendizagem a partir da abstração do pensamento. A música influencia a aprendizagem significativa na leitura, podendo ser trabalhada em letras mais antigas, até músicas mais atuais, pois ao cantar, a criança associa rimas ao som das palavras, elevando o conhecimento e a curiosidade sobre como escrever determinada palavra. Situações que levam a criança a desenhar o que entendem da música também podem agregar mais conhecimento, caracterizando algo prazeroso e dinâmico, sem a necessidade de forçar a aprendizagem (SOARES, 2009). Sendo assim, é fundamental que a escol motive e ensine o aluno a adquirir o hábito da leitura, mas o resultado favorável será alcançado quando o ensino da leitura e da escrita for considerado um processo integrado, que depende da participação da escola e professores, mas da família e sociedade, de maneira geral, de modo a formar leitores críticos e cidadãos transformadores da realidade, conforme as inquietações e questionamentos que surgirem, devido à capacidade interpretativa e de compreensão dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura caracteriza-se como um processo que depende da comunicação do leitor com a obra, de modo que ocorra uma exploração das diferentes maneiras de interpretar os textos, através de aspectos cognitivos, afetivos, estéticos e sociais. Nenhum sujeito nasce sabendo sobre literatura, mas aprende a ler e pode ser levado a gostar da prática. Assim também como uma leitura simples não desenvolve a capacidade crítica, de fruição ou o prazer por ler, mas certamente ampliam as possibilidades do leitor em criar o hábito pela leitura. O processo de leitura deve estar relacionado além da aprendizagem em decodificar as letras, proporcionando a prática social aos alunos, possíveis na função de professores que assumem o papel de mediadores, construindo sua formação em teorias e reflexão, que vão além de ensinar a criança, mas apontando como integrar conhecimentos, trocando informações para não impor e deixar a leitura caracterizada como uma situação cansativa e desestimulante. A Educação Infantil é o espaço para atender as crianças em todas as dimensões, desenvolvendo as questões afetivas, emocionais, lógicas, sociais, físicas e intelectuais, cabendo ao professor e a escola um trabalho de incentivo à leitura, através de propostas a fim de oferecer à criança espaços em sala de aula, separados por faixa etária, que estimulem a aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades e habilidades de cada sujeito, ampliando o conhecimento da criança para entender a linguagem e escrita como um processo que pertence à sua realidade cotidiana. O incentivo à leitura na Educação Infantil é um processo fundamental para a formação humana, cabendo ao professor a especialização adequada para tornar esses processos algo prazeroso e significativo, presente nas práticas, metodologias, atividades pedagógicas e situações em que os saberes docentes apontam um caminho com mais qualidade na aprendizagem. A criança deve ser apresentada a leitura de maneira lúdica, capacitando-a para a competência linguística, sabendo utilizar as variações de acordo com cada momento específico. A literatura

permite um envolvimento único do leitor com as palavras, possibilitando a máxima exploração do texto. Quando trabalhada em sala de aula, desde cedo, essa prática permite que o aluno encontre um sentido na literatura, de 40 modo a entender o contexto social, político e cultural que está inserindo, tonando-se um sujeito crítico e transformador da realidade. A escola deve permitir que o aluno compartilhe as interpretações textuais, ampliando as construções individuais, pois através de discussões os sujeitos tendem a aumentar o conhecimento, fortalecendo a percepção de que a leitura estrutura nas competências de uma aprendizagem significativa depende da interpretação da leitura para fruição, importante para contribuir na formação de leitores criativos e autônomos, devido à possibilidade de conhecer e interagir com linguagens diversificadas, contribuindo para a leitura durante o processo de formação discente. O professor deve estar em constante avaliação de suas práticas educativas, encontrando meios diferenciados para aprender a ensinar, ou seja, os saberes docentes para uma prática significativa não são aprendidos apenas na formação acadêmica, mas através das experiências, complementando com a troca de conhecimento com os colegas e os próprios alunos. Caso o professor acreditar que a formação inicial seja a única maneira de sustentar e inovar as práticas educacionais, as atividades, métodos e estratégias tornam-se insuficientes para que o letramento significativo, deixando de explorar e oportunizar momentos de aprendizagem que interessem o aluno, limitando o aluno à memorização e aprendizagem mecânica, sem que ocorra uma estruturação contextualizada dos conceitos

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil Gostosuras e Bobiches. 2º ed. São Paulo, Scipione, 2001.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Tradução: D.Flaksman - 2ª ed. São Paulo: LTC, 2007.

BETTLHEIM, B. A psicanálise dos Contos de fada. Tradução: A. Caetano - 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do Indivíduo. Revela, periódico de divulgação científica da FALS. Ano IV - nº VIII- jun. 2010.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAMPOS, M. I. B. Ensinar o prazer de ler. 3ª Edição. São Paulo: Olho d'água, 2003.
CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2005.

COELHO, B. Contar Histórias Uma Arte Sem Idade. São Paulo. Ática, 2003.
COSTA HÜBES, T. A concepção de leitura na sequência didática In : Anais da 13º JLL-Jornada de estudos Linguísticos e Literários, 2010.

FANNY. J. O que conta o conto? 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.

FROTA, A. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. UERJ, RJ. V.7, n°1, p.147-160. Abril 2007.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP

FLAVIO PEREIRA FERREIRA

.

RESUMO

O museu tornou-se um lugar de aprendizagem não-formal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. O presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes da Pinacoteca. O estudo do NAE justifica-se pela importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. Busca desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

PALAVRA-CHAVE: Aprendizagem; Ação-educativa; Acervo; Experiência; Inclusão.

ABSTRACT

The museum has become a place of non-formal learning, in which the visitor acquires knowledge through a sensitive eye or through the interactive experience of museum space. This article aims to present the core of educational action (NAE) and its schedules for visitors to the Pinacoteca. The study of the NAE is justified by the importance that currently the museum provides the education outside the school and to the public in general. It seeks to develop educational actions based on the works of the collection and those presented in temporary exhibitions; to promote the quality of the public's experience in the contact with the works and to guarantee the wide accessibility to the Museum, in addition to include those people who are not usually attending, encouraging them to visitation.

KEYWORDS: Learning; Educational action; Collection; Experience; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aprendizagem é formada pelo indivíduo das mais diversas formas e nas mais diversas culturas. O museu tornou-se um lugar de aprendizagem não-formal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. Tal experiencia estética e educativas são realizadas em um dos museus pais importantes da cidade de São Paulo, a Pinacoteca do Estado.

A Pinacoteca do Estado é um museu de artes visuais, com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, pertencente à Secretaria de Estado da Cultura. Tem como foco principal aprimorar a qualidade da experiência do público com as artes visuais por meio do estudo e comunicação de seus acervos. Tendo como pano de fundo este importante museu, o presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes do museu. Quais ações educativas são oferecidas ao público? Há programas voltados a educação inclusiva? Tal perguntas serão respondidas

ao longo deste artigo através de levantamento de dados bibliográficos e visitação ao museu.

O estudo do NAE justifica-se pela importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. A educação não-formal, mencionada iniciante, é um dos modelos mais atuais adotados em nosso país é a Pinacoteca torna-se importante espaço para uma pedagogia coletiva, ou seja, uma forma única para ensinar e incluir a todos.

Conforme aponta Coelho, precisamos sair das pequeninas e estreitas reivindicações unificantes de currículos e programas e sentir que a unidade e a vitalidade das culturas se promovem pela difusão, fertilização mútua de suas variedades, entre si [...], daí serem os museus e bibliotecas as instituições básicas da educação (COELHO, 1997).

Essa “difusão” e “fertilização mútua” vem proporcionando nos espaços museológicos, em especial, na Pinacoteca uma busca que contribuir para a relação entre a arte e a educação.

O artigo foi organizado em capítulos. A principio foi abordado uma breve história da Pinacoteca do Estado e em seguida enfatizando o núcleo de ação educativa (NAE) apresentando informações e atividades propostas através da organização. Em um terceiro momento é apresentado algumas das ações educativas realizadas na Pinacoteca por meio do NAE.

2. BREVE HISTÓRIA DA PINACOTECA DE SÃO PAULO



Foto: Projeto do Liceu de Artes e Ofícios. Disponível em: http://www.saopauloinfoco.com.br/pinacoteca-de-sao-paulo/

A cidade de São Paulo possui a maior oferta cultural da América Latina, com 110 museus. Os diferentes espaços têm em seu acervo desde clássicas obras e exposições até coleções inusitadas. As instalações podem oferecer uma viagem ao tempo e à história da arte e mostrar curiosidades sobre diversos objetos na cidade. Uma desses espaços que merece destaque e é o tema deste estudo é a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o edifício hoje ocupado pela Pinacoteca do Estado foi projetado em 1986, pelo engenheiro e arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Em 1900, com a estrutura da construção finalizada, o prédio recebeu os primeiros cursos. Pouco depois, em 1905, a Pinacoteca era instalada no local, ocupando apenas uma sala no terceiro piso (IMBROSI, 2016).

A partir de 1930 o museu ficou fechado por dois anos. Nessa época, as instalações do edifício sofreram várias alterações, pois tiveram que ser transformadas transito-

riamente em alojamento militar. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a Secretaria de Segurança Pública requisitou o prédio para ali abrigar o Grupo Escolar Prudente de Moraes, que ocupou sua ala direita, dispondo de dezesseis salas e duas galerias. Em 1932 o prédio foi cedido à ocupação do Batalhão Santos Dumont. Durante esse período conturbado, a coleção da Pinacoteca foi distribuída entre diversos órgãos públicos.

Entre 1932 e 1947, o acervo da Pinacoteca foi reunido e instalado na antiga sede da Imprensa Oficial do Estado, à rua Onze de Agosto, dividindo o espaço com a Escola de Belas Artes de São Paulo. Ao final desse período, a Pinacoteca foi transferida novamente para o edifício do Liceu.

Com área construída em estilo neoclássico de 7.462 m2, o edifício hoje inteiramente ocupado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo caracteriza-se por suas amplas janelas, colunas, pilastras e paredes em tijolos sem revestimento que deixam transparecer a técnica construtiva. O tijolo interno que hoje todos admiram, ficou assim por falta de verbas na época da construção. É como se as paredes fossem metáforas da história conturbada do museu, ressalta Márcia Camargos, coordenadora do Centro de Documentação da Pinacoteca (IMBROSI, 2016).



Foto: Fachada da Pinacoteca do Estado. Disponível em: http://pinacoteca.org.br/a-pina/sobre-a-pinacoteca/

Na década de 1970 o prédio foi submetido a uma reforma, parte da fachada principal revestida com travertino, massa especial que imita o mármore. Entre 1995 e 2002, uma série de restaurações foi realizada. Hoje, com seus salões e telhados totalmente recuperados, seus pátios internos cobertos, e sua iluminação específica e adequada, a Pinacoteca abriga importantes exposições de artes plásticas. Nas visitas ao museu, além de um acervo com mais de 4 mil peças, o público encontra um ambiente que conduz a uma verdadeira viagem no tempo (OLIVEIRA, 2014).

3. ARTE NO BRASIL: UMA HISTÓRIA NA PINACOTECA DE SP

A Pinacoteca do Estado de São Paulo apresenta sua nova exposição de longa duração Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca São Paulo, que ocupa todo o segundo andar do edifício da Avenida Tiradentes com obras do seu acervo, e marca uma nova e destacada etapa no centenário percurso da Pinacoteca do Estado que integra a rede de museus da Secretaria de Estado da Cultura. Ela sucede a mostra que foi aberta em 1998, no mesmo espaço, ao final do restauro do edifício, e que permaneceu em cartaz até dezembro de 2010, cumprindo um papel fundamental no fortalecimento da instituição. Trata-se da exposição mais duradoura do acervo, e é um passo decisivo no compromisso do museu de tornar realidade o direito individual de cada cidadão brasileiro de ter acesso efetivo a seu patrimônio cultural preservado.

A exposição é composta por cerca de 500 obras, entre pinturas, esculturas, dese-

nhos, gravuras e fotografias, de autoria de artistas fundamentais para a história da arte brasileira daquele período. Todas as informações sobre a história dessa longa exposição estão disponíveis no portal da pinacoteca. Percurso expositivo:

• SALA 1 – A TRADIÇÃO COLONIAL

As obras contrapõem a tradição artística do Brasil colonial, tão estreitamente ligada à temática religiosa, à imaginação européia com relação ao país. A breve ocupação holandesa no nordeste daria origem às primeiras pinturas que procuram reproduzir o ambiente natural do país segundo as tradições da pintura de paisagem européia.

• SALA 2 – OS ARTISTAS VIAJANTES

A sala reúne uma seleção de pinturas de paisagem executadas por artistas estrangeiros entre 1820 e 1890, aproximadamente. São esses artistas, genericamente chamados “viajantes”, os responsáveis por introduzir no ambiente artístico brasileiro gêneros já consagrados da arte europeia, como a paisagem e a natureza-morta.

• SALA 3 – A CRIAÇÃO DA ACADEMIA

As obras de Jean-Baptiste Debret, Nicolas Taunay e Zéphéryn Ferrez, artistas da Missão Francesa de 1816, sinalizam a criação da academia de belas artes no Rio de Janeiro e a instauração, portanto, de um novo sistema artístico, baseado no modelo Francês. Esta academia forma gerações de artistas, representados por Agostinho José da Motta e Pedro Américo, entre outros, responsáveis pela difusão da regra acadêmica, que estabelece novos padrões de gosto ao ambiente artístico no Brasil.

• SALA 4 – A ACADEMIA NO FIM DO SÉCULO

A sala apresenta obras de Rodolfo e Henrique Bernardelli , assim como de outros professores e alunos da Academia no período entre 1890 e 1915, como Zeferino da Costa, Belmiro de Almeida e Pedro Weingärtner.

• SALA 5 – O ENSINO ACADÊMICO

A sala propõe uma reflexão a respeito do sistema de ensino nas academias de belas artes, abordando alguns de seus aspectos principais: o exercício do desenho; os estudos do corpo humano; as cópias de pinturas dos grandes mestres e a viagem à Europa como prêmio da principal competição proposta pela instituição.

• SALA 6 – OS GÊNEROS DE PINTURA

A sala reúne brasileiros dos quatro gêneros propostos pelo ensino acadêmico natureza-morta , paisagem, retrato e pintura histórica – indicando o alcance e a longevidade do modelo francês difundido pelas academias do mundo.

• SALA 7 – REALISMO BURGUÊS

A Academia é a base de um sistema artístico que pressupõe o mecenato. É inevitável que a produção acadêmica reflita, portanto, valores importantes para certas classes sociais. No final do século XIX, as obras de Almeida Junior, Eliseu Visconti e Oscar Pereira da Silva, entre outros, reunidas nesta sala revelam a consolidação de um gosto tipicamente burguês no Brasil.

• SALA 8 E 9 – DAS COLEÇÕES PARA O MUSEU

Estas salas reúnem obras oriundas de

alguns dos grandes lotes de doação que vieram a constituir o acervo da Pinacoteca do Estado, como o da Família Azevedo Marques (1949), Família Silveira Cintra (1956), Alfredo Mesquita (1976/1994), entre outros.

• SALA 10 – UM IMAGINÁRIO PAULISTA

A sala propõe uma reflexão sobre a imagem que São Paulo busca projetar sobre si a partir do final do século XIX. As telas em que Almeida Junior propõe a tipificação do caipira paulista são contrapostas a imagens da transformação da paisagem urbana de São Paulo.

• SALA 11 – O NACIONAL NA ARTE

Reunindo obras de diferentes períodos, a sala destaca uma questão que perpassa todo o século XIX brasileiro, permanecendo como indagação ainda para artistas e intelectuais do modernismo paulista: a criação de um ideário nacional nas artes.

O progresso dos últimos anos tornou possível conhecer as características de diferentes públicos, o que pode facilitar a aprendizagem e o conhecimento de uma variedade de competências, como o pensamento divergente, a análise crítica, uma melhor compreensão do passado e a complexidade do mundo. Tendo em vista a organização do percurso da exposição da pinacoteca, ouras questões foram devidamente pensadas como plano de ação no museu: a acessibilidade.

Para garantir a ampla acessibilidade a Pinacoteca e incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras do acervo foi criado Núcleo de Ação Educativa (NAE), núcleo especialmente para desenvolver ações e estratégias educativas no acervo.

4. NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA (NAE)

Sempre atentos e em busca de novas formas de aprender com e sobre a Arte, o núcleo de ação educativa (NAE) tem por objetivos gerais: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

O Núcleo de Ação Educativa (NAE) atua com diferentes públicos-alvo e está organizado em dois eixos que contemplam os seguintes programas e linhas de ação, regidos sob diretrizes pedagógicas comuns:

Coordenação do Programa de Atendimento ao Público Escolar e em Geral (COPAPEG)

- Visitas educativas
- Formação para professores
- Clube do professor
- Museu para todos
- Projeto Pinafamília
- Dispositivos para Autonomia de Visita (DAV): Arte em diálogo, Educateca, Etiquetas comentadas, Para saber mais, Sala de interpretação, Vamos conversar?
- Ações educativas em exposi-

ções temporárias

Coordenação de Programas Educativos Inclusivos (COPEI)

- Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)

- Programa de Inclusão Sociocultural (PISC)

- Programa Meu Museu

- Programa Consciência Funcional

5. ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DA PINACOTECA



Foto: Visitantes brincam na Pinacoteca. Disponível em: http://museu.pinacoteca.org.br/

A Pinacoteca enfatiza diversas estratégias educativas a partir de seu acervo permanente e temporário. São atividades concebidas, estruturadas e desenvolvidas com o objetivo de incluir a todos: grupo de escolas, grupos espontâneos, pesquisadores e apreciados da arte no geral. As linhas de ação educativa oferecem workshops, palestras, cursos, jogos, mesas redondas, eventos educativos para toda a família. Ações estas, que atende de maneira qualificada o público bastante diversificado. Segundo Chagas (1989), o museu, antes de tudo, é uma instituição de existência social, um fenômeno sociocultural. Assim é necessário rever fatos que apontem para o trajeto construído pelas instituições em tempos anteriores. Conhecer a história da cidade, a instituição através da arte tendo como estratégia atividades lúdicas, torna o aprendizado de todos muita mais significativo. A seguir algumas das estratégias educativas realizadas pela pinacoteca.

• JOGAJUNTO NA PINACOTECA DE SÃO PAULO

A oferta de jogos relacionados ao acervo que oferecem a interação em família e em grupo e incentivam um olhar atento, curioso e divertido sobre as obras em exposição acontece no Espaço NAE (térreo), com a mediação dos educadores do museu. Por meio da ludicidade do jogo juntamente com a educação da sensibilidade, afirma Santos, (2006, p. 24) que o educador proporciona ao visitante um trabalho revestido de sentido e significado, pois a arte e o jogo estão centrados na mesma busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar, para uma educação estética.



Foto: Crianças e pais brincam em oficinas do JogaJunto, na Pinacoteca - Christina Rufatto/Divulgação .

• EDUCATECA

Educateca são jogos educativos que são disponibilizados (para empréstimo) na recepção do museu. São jogos que proporcionam ao visitante, conhecer as exposições permanentes da pinacoteca, bem como os artistas e suas principais obras. Almeida

Júnior, Victor Brecheret, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Anita Malfatti, Cândido Portinari, Di Cavalcanti entre outros são temas de jogos como quebra-cabeça, jogo da memória, dominó interpretativo, caça-palavras. Estes jogos podem ser utilizados durante a visita ao museu para brincar e descobrir mais sobre os artistas e suas obras.

- ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Ensino da arte na educação inclusiva é um curso oferecido para profissionais das áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo. o curso também oferece vagas para educadores e profissionais com deficiência visual e surdos. O objetivo do curso é dar subsídios a profissionais que atuam nas áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo para o planejamento de projetos educativos dirigidos a pessoas com deficiência ou transtornos mentais, a partir das experiências do Programa Educativo para Públicos Especiais e das obras do acervo da Pinacoteca. O curso pretende contribuir para a fruição e o conhecimento das artes visuais a partir de ações educativas inclusivas e didáticas de ensino multissensoriais, levando em consideração as necessidades e potencialidades de pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais e de pessoas com transtornos mentais. Período do curso é de 21 de março a 04 de julho de 2019. A ficha de pré-inscrição é realizada pelo site do museu.

Segundo Sarraf (2018), ações como essas "tornar o museu mais acolhedor para todas as pessoas e faz com que este equipamento que sempre esteve ligado à elite e ao tradicionalismo se torne uma opção de lazer para toda a população."

- AÇÕES MULTIPLICADORAS – MUSEU E A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL

Curso destinado a educadores atuantes em organizações públicas ou privadas que desenvolvam projetos e programas socioeducativos com pessoas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo dessa ação educativa é dar ao participante incentivos para a elaboração, execução e avaliação de projetos educativos em arte e cultura voltados à inclusão sociocultural dos grupos com os quais atuam, de forma a potencializar sua atuação socioeducativa. O conteúdo programático oferecido: o museu e sua função social; aspectos da ação educativa em museus e metodologias contemporâneas de ensino da arte; conceitos de exclusão e inclusão social e sua aplicabilidade nos museus; direitos culturais e museus; apresentação dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca; aspectos da leitura de imagens; visitas ao acervo da Pinacoteca: potenciais educativos; desenvolvimento de recursos educativos em arte; sistemas de avaliação para ações socioeducativas; construção de projetos educativos; apresentação dos projetos desenvolvidos pelos participantes.

O curso é totalmente gratuito.

- PINAFAMILIA E PINACANÇÃO

No PinaFamília as pessoas são conduzidas a uma viagem divertida pelo acervo da Pinacoteca. O objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de processos educativos direcionados aos grupos familiares, estimulando a convivência deste público no museu. Em 2018, os temas norteadores são

os elementos da imagem – escala, textura e tom – encontrados nas obras do acervo da Pinacoteca, especificamente nas exposições Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo, Galeria José e Paulina Nemirovsky – Arte Moderna" e Vanguarda brasileira dos anos 1960.

Durante o evento os visitantes têm acesso à Ilha de atividades, com jogos e propostas lúdicas, além de receber um guia de visita, material impresso para estimular a visita autônoma das famílias às exposições do acervo do museu. Quem quiser, pode ainda levar para casa o jogo PinaFamília, desenvolvido pelo NAE, que visa estimular a interação entre diversas faixas etárias, desenvolver a percepção, observação e argumentação lógica. Nele, os participantes associam textos e imagens, a partir das obras expostas, além de criar suas próprias imagens.

Outra atração é o espetáculo PinaCanção – uma história cantada entre pinturas, criado por Hélio Ziskind, diretor musical do Cocoricó, exibido na TV Cultura. Na narrativa, dois personagens se encontram na Pinacoteca e, em meio às canções, descobrem juntos tons, texturas e escalas do mundo da pintura. A apresentação, que reúne música, teatro e artes visuais, tem 40 minutos e acontece às 15h00 no pátio da Pina Luz.

Essas ações educativas acontecem desde 2014, e é realizada todo segundo domingo do mês, a primeira apresentação acontece no dia 14 de abril de 2019, a partir das 11h, e tem entrada gratuita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pós-graduação arte, história e educação nos museus, me levou a conhecer novos cenários paulistano no decorrer das aulas. Uma exposição mais enriquecedora que a outra, bagagem que hoje se torna mais uma ferramenta para minhas aulas. Escolher a pinacoteca do estado como tema para meu artigo não foi uma tarefa difícil, já que é um espaço muito frequentado por mim e meus alunos. Porem pesquisar as ações educativas realizadas nos museus foi uma novidade enriquecedora.

Ao conhecer núcleo de ação educativa (NAE) percebe-se de fato uma ação efetiva: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições. No dia da aula de pós-graduação vários mediadores do NAE acompanhavam os visitantes, cada grupo em um andar, sendo que todos iniciaram o percurso expositivo na sala 1 (tradição colonial). Porem ao conversar com funcionários da Pinacoteca, foi relatado que o núcleo de ação também se preocupa em promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, ou seja, os visitantes (até os não frequentadores) tem uma experiencia estética com as outras ali expostas.

Tive dificuldade em colher maiores informações sobre o NAE durante a visitação, pois os mesmos funcionários (recepção e monitores) estavam o tempo todo ocupados atendendo visitas agendadas, mesmo assim foram todos muito educados e atencioso na medida do possível para aquele momento. Uma das monitoras me passou que todos os projetos em andamento do NAE estavam disponíveis para pesquisa no portal do museu. Ali descobri uma gama de possibilidade para que nós, educadores possa proporcionar aos nossos alunos experiências educativas com obras de arte. Jogos, oficinas, cursos são todas vertentes do NAE, que

se preocupa em incluir a todos no espaço do museu. Em função do significativo acervo da pinacoteca, todas as ações acontecem de fato, famílias estavam participando, escolas estavam presentes, visitantes aleatórios apreciando a exposição. Tendo em vista, que toda ação educativa da pinacoteca acontece pelo fato da organização se impecável.

Os agendamentos acontecem exatamente no horário marcado, cada monitor ou mediador respeita o espaço de um determinado grupo, por isso a questão do tempo com cada grupo é extremamente importante. Jogajunto e educateca são as únicas ações educativas que não está limitado ao um determinado tempo, ali no espaço, o visitante se diverte e joga o quanto tempo achar necessário. Um experencia lúdica e encantadora de se observar. O NAE é de fato uma importante ação acolhedora para o museu, já que a educadores, crianças, famílias, estudantes de qualquer nível educacional é incluído de alguma maneira nesse universo artístico que é a Pinacoteca.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do patrimônio cultural: educação e museu. Cadernos Museológicos. Rio de Janeiro, n.2: 46-53, dez./1989.

COELHO, M.C.P. Da origem dos Museus, do seu conteúdo, arquitetura e livre acesso. Brotéria. 1997. Cultura e Informação.

IMBROISI, Margaret. Pinacoteca do Estado de São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/pinacoteca-do-estado-de-sao-paulo/ - Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Abrahão de. O Espaço Da Arte Em São Paulo – A Pinacoteca Do Estado. 2014. Disponível em: http://www.saopauloinfoco.com.br/pinacoteca-de-sao-paulo/ - Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

REVISTA 78. Pinacoteca do Estado de São Paulo. 20018. Disponível em: http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm - Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

SÃO PAULO. Pina, 2019. Disponível em: http://pinacoteca.org.br/programacao/arte-no-brasil/

Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SANTOS, S. M. P. Educação, Arte e Jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SARRAF, Viviane. Breve História das Ações de Inclusão em Museus Brasileiros. 2018. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-de-acessibilidade-em-museus/relatos/mesa-breve-historia-das-acoes-de-inclusao-em-museus-brasileiros - Acesso em 16 de fevereiro de 2019

EMPODERAMENTO: DISCUSSÃO ENTRE LIBERDADE E PODER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GABRIELE DALARTE

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ampliar a discussão entre o tema da liberdade e do poder na educação pública, tendo como foco a construção de uma aprendizagem voltada ao protagonismo e ao em-

poderamento dos alunos. Este estudo surgiu a partir da observação de conflitos no ambiente escolar atualmente, com cerne nas diferentes concepções de docentes e alunos, na organização estrutural da escola desde o inicio de sua historicidade. O objetivo desse trabalho aborda a compreensão que os professores e alunos têm da liberdade e do poder no contexto escolar e de que forma são relacionadas em suas vivências e aprendizagens. A pesquisa adotou a metodologia de abordagem qualitativa ao utilizar em sua investigação a pesquisa bibliográfica e de campo, em que o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista com alunos e professores da rede pública do Ensino Fundamental I Municipal de São Paulo, com a intencionalidade de discutir as concepções dos sujeitos envolvidos. A análise de dados demonstrou que a liberdade é necessária no contexto escolar, pois rompe com aspectos autoritários e contribui para a reflexão do sujeito enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem a fim de deslumbrar a participação coletiva e a tomada de decisão fundamentada no empoderamento dos sujeitos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; Liberdade; Poder.

ABSTRACT

This work aims to expand the discussion between freedom and power at public education, it focuses on the learning frame which values the students' role and empowerment. This study appeared from observation of the conflicts in the educational environment nowadays, it is concentrated on different views of teachers and students. The aim of this work approaches the students and teachers understanding about freedom and power in the educational context and how it is related with their experience and learning. The research embraced a qualitative methodology using bibliographic and field research, which one has used the data collection instrument from interviews with students and teachers involved on public web of municipal basic education – primary school in São Paulo, with the intentionality to discuss the involved subjects. The data analysis showed that the freedom is necessary in the educational context, because it breaks the authoritarian aspects and it contributes to the subject reflection while he's protagonist in your learning process, for the purpose of involving the collective participation and the decision-making based on subjects' empowerment for the frame of a truly democratic society.

KEYWORDS: Public school; Freedom; Power.

1. **INTRODUÇÃO**:

As marcas do poder na construção da liberdade no ambiente escolar

A educação brasileira tem se construído historicamente e o cotidiano da escola revela as mudanças nesse percurso, a questão entre a liberdade e o poder é uma discussão que merece atenção, pois apresenta conflitos no contexto escolar, devido a divergências de concepções e a própria organização estrutural da escola. Ao mesmo tempo, avanços são percebidos, pois há um esforço para envolver a participação de toda comunidade escolar em busca de uma educação de qualidade, descentralizada e de corresponsabilidade.

Dessa forma, é necessário compreen-

dermos o conceito de liberdade e poder que os professores e alunos têm, consequentemente seus facilitadores e dificultadores desse processo de construção da participação, do protagonismo e do empoderamento em suas rotinas.

O estudo sobre a relação entre a liberdade e o poder foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa devido à trajetória de luta que as escolas brasileiras tem percorrido contra as práticas de autoritarismo e dominação, desde o início da colonização até os dias atuais em busca de uma educação que visa a justiça social e a participação dos cidadãos.

Neste contexto, o fazer pedagógico objetiva a participação dos alunos em suas aprendizagens e decisões coletivas, o protagonismo na ação reflexiva, na elaboração do pensamento e na organização da argumentação, vislumbra a possibilidade do empoderamento desses alunos, compreendendo, assim, a construção da liberdade como um processo relevante de aprendizagem fomentada pela construção social e política indispensável à formação da cidadania.

Portanto, a relação entre o uso do poder e da liberdade urge ser discutida e refeita com práticas educativas mais humanizadas e desburocratizadas, ao vivenciar instâncias participativas e deliberativas como assembléias de classe e de escola, afim de alterar o paradigma das unidades escolares como ambiente controlador e autoritário, constituindo-se como um espaço de todos, discutido a partir de interesses da comunidade local com o foco em suas reais necessidades e respeitada a história de seus sujeitos.

Os caminhos metodológicos da pesquisa perpassam uma abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista com professores e alunos do Ensino fundamental I como instrumento de coleta de dados, já que o enfoque a ser analisado é a interação social dos sujeitos. Tem como intencionalidade verificar as hipóteses acerca do conceito de liberdade e poder e seus facilitadores e dificultadores no contexto da escola pública.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Considerações sobre liberdade e poder: limites e possibilidades

O conflito estabelecido entre o uso do poder e da liberdade na escola nos remete a um questionamento sobre o papel da escola na atualidade.

Ao longo dos anos, a escola tem superado a ideia de somente transmissora do conhecimento e passou a ser vista também como um espaço de interação dos sujeitos em que as relações humanas são fortalecidas a partir de suas vivências, assim, busca dialogar e aproximar-se de sua cultura e história.

Essa concepção de escola tem sido construída na atualidade e encontra dificuldades de propagação, pois ainda a educação absorve os valores, conteúdos e metodologias determinada pela sociedade e utiliza as avaliações externas como meio de garantia e análise de desempenho desse ensino que serve aos interesses de uma parte dominante dessa sociedade capitalista, que muitas vezes desconsidera a localidade e a realidade dos sujeitos:

[...] O Estado anula a seu modo, as diferenças do nascimento, estado, social, cul-

tura e ocupação ao declarar diferenças não políticas, ao proclamar todo membro de um povo, sem atender a estas diferenças, como co-participante por igual da soberania popular, ao tratar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado [...] (MARX; ENGELS, 2004, p.39)

Do mesmo modo esse controle é estendido no âmbito educacional:

As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc.,estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (CORTELLA,2001, p. 136)

Nessa contradição que a escola busca se refazer e encontrar seu papel, no jogo do poder com o foco na economia vigente e na dominação do capital humano, compactua com a alienação do trabalho em suas atividades escolares formando para esse fim em detrimento a formação voltada ao exercício consciente da cidadania como coloca Paro em seu livro “Escritos sobre Educação”:

Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funcões têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (PARO, 2001, p.24)

A educação, portanto, deve ser compreendida a partir dessa ótica política e econômica da sociedade em questão, pois esta que regula as demais relações sociais, como a escola e a família. Dessa forma, que a discussão entre liberdade e poder caminha na educação pública e visa construir um espaço de discussão e exercício da cidadania, humanizando seu papel político e pedagógico, defendemos aqui uma educação para além do discurso baseada em conhecimentos e atitudes.

É nessa paixão pelo humano que habita, de forma compulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária. (CORTELLA, 2001, p. 159)

Nessa convivência que almejamos que as discussões na escola devem se fortalecer, na concepção de que educação é uma ato político intrínseco ao pedagógico, educação real, com sujeitos reais que exprimem opiniões, desejos, participam, ressignificam ações e se conscientizam da realidade habitada por cada um em busca de exercer os direitos de igualdade e liberdade promulgado pela Constituição Brasileira:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros

residentes no País a inviolabilidade do direto à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1998)

E ainda direcionada mais especificamente à educação “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] “. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9394/96, também valida e reafirma o direito à liberdade:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, coloca a questão como direito fundamental da pessoa humana:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Observada sua garantia legal ao direito à liberdade, ainda podemos observar o conceito da palavra segundo o dicionário Michaelis, refere-se, muitas vezes, a ação de um sobre o outro no desuso do poder e da dominação em sua vasta e abrangente definição:

li.ber.da.de

sf (lat libertate) 1 Estado de pessoa livre e isenta de restrição externa ou coação física ou moral. 2 Poder de exercer livremente a sua vontade. 3 Condição de não ser sujeito, como indivíduo ou comunidade, a controle ou arbitrariedades políticas estrangeiras. 4 Condição do ser que não vive em cativeiro. 5 Condição de pessoa não sujeita a escravidão ou servidão. 6 Dir Isenção de todas as restrições, exceto as prescritas pelos direitos legais de outrem. 7 Independência, autonomia. 8 Ousadia. 9 Permissão. 10 Imunidade. sf pl 1 Regalias, franquias, imunidades, privilégios concedidos aos cidadãos pela constituição do país ou de que goza um país, uma divisão dele, uma instituição etc. 2 Maneira de proceder não sancionada pelas convenções sociais ou pelo decoro. 3 Familiaridade importuna; atrevimento, confiança: Tomar liberdades com alguém. L. civil:poder de praticar tudo o que não é proibido por lei. [...] L. de ensino: a que é garantida pelas leis constitucionais, sem que o Estado interfira nem na matéria, nem nos métodos de ensino. [...]. L. política: o exercício dos direitos políticos assegurados na constituição política do Estado. (MICHAELIS, 2009)

Contudo, podemos observar que o processo dialógico é fundamental à produção de opinião, argumentos e ideias e, consequen-

temente, da liberdade, vista enquanto prática democrática contra os princípios autoritários e de submissão, em que seja possível criar um ambiente em que haja negociações, discussões e argumentações nas tomadas de decisões coletivas, trata de valores de respeito e justiça:

A liberdade que desejamos para uma sociedade democrática é a que se deve ser vivida a plenos pulmões pelos estudantes dentro das instituições educacionais. As estruturas, normas e regulamentos deverão ser gerados pelo grupo, na medida em que a vida e o crescimento assim o exijam. Serão conseqüência do processo, nunca sua condição. (GUTIÉRREZ, 1988, p.114)

Desse modo, que a educação deve ser vista como processo e não fim em si mesma, notas de avaliações e rankings, um processo de consciência de si mesmo e do mundo, para ter atitudes comprometidas com a coletividade e a realidade, por isso, que Paro define liberdade considerando o ser humano como sujeito, nas relações humanas e nas construções de responsabilidade social, construção histórica dos sujeitos:

E aqui vejam como o conceito de liberdade não é o mesmo do senso comum: liberdade não é meramente estar solto, não é poder fazer coisas; não. Liberdade não se ganha, liberdade não se dá e liberdade também não se conquista, porque a liberdade conquistada é sempre à custa da liberdade do outro. Liberdade se constrói, com o outro. E essa construção da liberdade com o outro se dá no diálogo. É o que chamamos de democracia, com um sentido mais rigoroso e amplo do que simplesmente democracia como eleição, democracia burguesa, vontade da maioria etc. esses componentes são todos importantes, mas estão todos subsumidos a esse conceito mais amplo de democracia como convivência pacífica e livre entre seres e grupos que se fazem sujeitos. A palavra fundamental é sujeito. (PARO, 2010, p.88 e 89)

A liberdade, no entanto, valoriza a participação e a autonomia o que eleva a condição dos seres humanos em sujeitos, redimensiona o olhar, cria novas possibilidades e perspectivas, envolve-se na humanidade e atribui sentido à sua historicidade.

Por outro lado, precisamos lembrar de como a escola está arraigada aos modelos autoritários e conduz suas ações cotidianas a base do controle, nessa perspectiva entre controle e participação que se é determinado a ausência ou a presença da liberdade e poder, buscando estruturar-se, por isso, não consiste em uma mudança de planejamento ou metodologia simplesmente, remete-se a uma mudança de paradigma, pensamentos, crenças, o controle pelo simples ato de exercê-lo não educa, serve como instrumento de punição, não se transforma em ação consciente e participativa.

Surge situações de conflitos inevitavelmente, pois, por um lado, o controle muito vivenciado nos ambientes escolares e aprovado por grande parte da comunidade escolar, principalmente, gestão, professores e famílias, e por outro lado, as instâncias participativas necessárias para o exercício da liberdade mas até então desconhecidas em sua plenitude, consistem em ações tímidas e pontuadas que tem avançado significativamente, mas sem conotações de vastas experiências.

Enfim, essa mudança altera a cultura da escola e por conseguinte, sua história, as instâncias participativas no ambiente esco-

lar possibilitam os alunos serem os sujeitos da construção de suas aprendizagens com direito a voz e a expressão. Ações como assembléias, fóruns, conselho de escola e reuniões de pais devem ser pautadas nesse princípio de construção e decisão coletiva, assim, torna as famílias e toda comunidade escolar corresponsáveis pelo ato de educar, parceiros nessa empreitada, aproveitando esses momentos para conhecer quem são esses sujeitos, o que pensam, qual sua realidade, o que procuram, e assim, aproximar a comunidade e envolvê-la nessa experiência de participação pode ser enriquecedor para o fundamental papel da escola e a construção dos sujeitos enquanto cidadãos.

Nesse sentido que abordaremos o termo empoderamento, originário da língua inglesa “empowerment”, remete as dimensões políticas do exercício do poder com foco no aspecto social e no exercício da cidadania. Paulo Freire, conceitua esse termo em seu livro “Medo e Ousadia”:

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto se faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (SHOR; FREIRE, 1986, p.138)

Portanto, o poder em nossa sociedade está estreitamente ligado a dominação, força e mais valia, intrínsecos em nossa cultura e relacionados os conflitos sociais de desigualdades, submissão e autoritarismo, reverter esse quadro se torna um fator determinante à emancipação, somente a consciência crítica pode proporcionar o comprometimento do sujeito com si mesmo e com o mundo, tornar-se um sujeito político.

Nessa esfera, que a educação tem como desafio fazer de seus alunos sujeitos empoderados que compreendem sua própria existência enquanto ser social e político, capazes de ampliar os horizontes por meio das conquistas democráticas, da participação cidadã e do comprometimento com a construção de sua história, da sua localidade e do seu tempo.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa pesquisa visa analisar os conflitos entre liberdade e poder no cotidiano das escolas, com foco nas concepções e construção desses conceitos pelos alunos e professores do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, da rede pública municipal de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica busca dialogar com os dados apresentados e leva em consideração o contexto social e político da educação na atualidade, por isso, ao tratar de um assunto que envolve sentimentos e ponto de vista que os dados contemplam uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento metodológico a entrevista semi estruturada2 que possibilita a investigação da subjetividade e a interação social dos sujeitos em questão.

2 Sobre entrevista leia FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Dessa forma, pudemos fazer um estudo comparativo entre as falas dos profes-

sores e dos alunos, analisando as respostas conforme o estudo bibliográfico realizado.

A primeira questão em análise, trata sobre a compreensão de liberdade dos professores e alunos no ambiente escolar.

Nas falas dos alunos, fica explícito que o conceito de liberdade está ligado ao atendimento individual de desejos, o que gostam de fazer. Nas falas dos professores, o destaque sobre a definição de liberdade está relacionado ao convívio coletivo, ao respeito e ao compromisso social.

Esses dados revelam que a liberdade tem influência social e cultural, sendo construída ao longo da formação dos indivíduos:

Quanto ao tratamento da liberdade, creio que é necessário evidenciar a liberdade não só como manifestação subjetiva e voluntária da personalidade, mas, além disso, como resultado das relações concretas do indivíduo e de seu meio social, econômico e cultural. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 111)

Portanto, a escola tem grande responsabilidade de construir a liberdade como exercício de cidadania, com princípios de justiça, equidade e ressignificação de sua relação com a vida pública.

Na segunda questão, a análise aborda a compreensão que os professores e alunos têm sobre o poder na escola.

O depoimento dos alunos explicita que a compreensão do poder está relacionado a força, a figura de autoridade e superioridade. Os professores evidenciaram que o poder está na relação de hierarquia, imposição e autoridade.

Dessa forma, ambos relacionam o poder como dominação, intervenção no comportamento do outro, no autoritarismo e na coibição da liberdade, “É importante, todavia, que se analisem as percepções e imagens sociais do poder da escola porque elas têm interferência sobre o efetivo exercício desse poder.” (PARO, 2010, p.58)

Refletir sobre o uso do poder nas escolas é uma necessidade da atualidade para se refazer na atualidade e proporcionar a participação a fim de humanizar as relações interpessoais no convívio escolar.

A última questão, refere-se os fatores que dificultam e favorecem a construção da liberdade na escola.

Os alunos ao responderem a questão se nortearam pela falta de liberdade e pelas regras impostas na escola, compreendendo como facilitador à construção da liberdade ao manter o respeito e a organização da escola, já como dificultador, a coibição de atitudes e ao modelo de comportamento.

As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam. (FREIRE, 2000, p.59)

Nos discursos dos professores, fica evidente que os elementos facilitadores à construção da liberdade são os momentos de decisões e discussões coletivas e conscientes junto a seus alunos e a comunidade escolar. Os aspectos dificultadores desse processo de construção da liberdade salientados foram a questão do autoritarismo, a falta de participação efetiva da comunidade escolar, a burocracia pedagógica e a falha na relação dialógica entre os sujeitos.

Esses dados demonstram a necessidade da escola de refletir sobre a problemática da relação do poder e da liberdade em seu contexto, buscando formas de intervenção em sua realidade para promover e preservar a construção do empoderamento como liberdade de expressão e aprendizagem, admitindo-o como princípio norteador às práticas pedagógicas, desconstruindo o contexto autoritário e burocrático do espaço escolar.

A liberdade e a responsabilidade não são conflitantes, pelo contrário, a imposição e as relações autoritárias é que tornam impossível a participação responsável. [...] Em educação, da mesma forma que em outros processos sociais, o objetivo fundamental deveria ser alcançar o autogoverno, a autorealização e a liberdade responsável e comprometida (GUTIÉRREZ, 1988, p. 113)

Nesse sentido, o processo de construção da cidadania pode ser viabilizado com a relação humana a partir do diálogo e da participação, tendo como princípio fundamental a liberdade comprometida e a relação coletiva do poder enquanto sujeito histórico social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sobre a liberdade e o poder permitiu analisarmos a trajetória histórica da educação ao discutir e refletir sobre o papel da escola na atualidade, as contribuições legislativas do direito à liberdade, a participação e empoderamento na escola.

A liberdade proporciona esse processo de construção democrática na sociedade, viabiliza, assim, a autonomia e a participação efetiva, sustenta práticas dialógicas que contribui para a formação cidadã reconhecendo o sujeito como protagonista, respeitando sua história, sua localidade e seus conhecimentos e, dessa forma, enfraquece as relações autoritárias e de dominação, fomenta a transformação social baseada em práticas mais humanizadas e democráticas, além das relações de poder menos submissas e mais descentralizadas.

Observamos pela análise de dados que ainda há resquícios de traços de dominação e autoritarismo e da escolarização como meio de dualização social, ao promulgar a desigualdade social e centralizar o poder. Por isso, que o envolvimento de toda a comunidade escolar se faz necessário nas instâncias participativas, para inverter a lógica das relações de um poder explorador que a sociedade vem sofrendo desde a colonização do país.

Portanto, a pesquisa traz como contribuição à educação trilhar caminhos que percorrem em direção a tomada de decisões coletivas em instâncias participativas no ambiente escolar como assembléias, fóruns, conselhos de escola, grêmios, promovendo a discussão do projeto político pedagógico e do regimento escolar. Assim, a corresponsabilidade e a descentralização do poder poderão reconhecer os sujeitos da escola em exercício pleno da liberdade e do empoderamento, construtores da própria aprendizagem e da politicidade e historicidade necessária à formação do sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 05 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 08 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 08 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em:10 dez. 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Instituto Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. Tradução Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Tradução Rubens Eduardo Frias. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MICHAELIS. Moderno dicionário da Língua Portuguesa. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/liberdade%20_991624.html>. Acesso em: 08 dez. 2013.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre a educação. São Paulo : Xamã, 2001.

. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Anexos

Tabela 1: Compreensão da liberdade

A1	"...sair correndo, brincar, jogar bola, etc"	P1	"...algo necessário..."
A2	"...ser solto no mundo"	P2	"direito de ir e vir... ter autonomia..."
A3	"...fazer o que quiser na hora que quiser"	P3	"direito de ir e vir... lutar pelos direitos..."
A4	"...não ficar preso"	P4	"direito de pensar e tomar decisões..."
A5	"...fazer qualquer coisa que quiser"	P5	"ser respeitado e respeitar o direito do outro..."

Tabela 2: Compreensão de poder

A1	"ter muito dinheiro..."	P1	"muitos querem, poucos têm"
A2	"...na escola, o professor"	P2	"...impor sua vontade sobre os outros..."
A3	"mandar em tudo..."	P3	"ato de mandar, hierarquia, capital concentrado, domínio"
A4	"...ter dinheiro, se acha melhor que o outro"	P4	"...exercer autoridade, dominar, status"
A5	"força, não ter medo de nada"	P5	"uso de agir com autoridade e não autoritário"

Tabela 3: Construção da liberdade na escola

A1	"ajudam"	P1	"Dificuldade: ...a falta de comunicação entre escola e famílias..."
A2	"favorecem, porque as crianças não podem fazer o que querem e mantém o respeito"	P2	"Dificuldade: ...a falta de responsabilidade dos docentes, a liberdade utilizada de maneira incorreta... Facilidade: ...liberdade construída de forma consciente..."
A3	"dificultam ...quando não seguimos somos punidos com bilhetes e convocações"	P3	"Dificuldade: ...regras e burocracia interfere na liberdade de professor e aluno... Facilidade: ...construção coletiva do PPP, do conselho de escola e do regimento escolar..."
A4	"dificultam por causa das brincadeiras ...favorecem para não nos machucarmos"	P4	"Dificuldade: ...regras desnecessárias, autoritarismo e abuso de poder... Facilidade: ...participação, diálogo, comunicação e respeito..."
A5	"dificultam porque não podemos fazer nada"	P5	"Dificuldade: ...falta de esclarecimento da comunidade escolar e a relação entre escola e família..."

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

METODOLOGIAS E SUAS CONCEPÇÕES NOS DIAS ATUAIS

GILCIELHE NUNES DA SILVA

RESUMO

Nos dias atuais, questões sobre Alfabetização e Letramento têm sido discutidas no âmbito educacional. Os estudiosos tem procurado encontrar maneiras de facilitar o processo, pois, a partir da infância, a leitura é a primeira forma de contatar o mundo letrado. O governo por sua vez, chegou à conclusão de que para contribuir com a melhoria da Educação, deveria criar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma das ideias principais é a de garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo identificar os aspectos positivos que ajudam no processo de alfabetização e letramento, bem como os desafios enfrentados pelos docentes durante o processo. Para isto, foi utilizada metodologia qualitativa através de levantamento bibliográfico, para discutir não visão de diferentes autores o processo de alfabetização e letramento. Os resultados indicaram que a alfabetização ainda precisa ultrapassar muitos obstáculos, evitando que os educandos saiam da escola e permaneçam como analfabetos funcionais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; PNAIC; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Nowadays, questions about Literacy and Literacy have been discussed in the educational field. Scholars have tried to find ways to facilitate the process, since, from childhood, reading is the first way to contact the literate world. The government, in turn, came to the conclusion that to contribute to the improvement of Education, it should create the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). One of the main ideas is to guarantee literacy in Portuguese and Mathematics, by the end of the 3rd year of elementary school. Thus, this research aimed to identify the positive aspects that help in the process of literacy and literacy, as well as the challenges faced by teachers during the process. For this, qualitative methodology was used through bibliographic survey, to discuss the different literacy and literacy process of different authors. The results indicated that literacy still needs to overcome many obstacles, preventing students from leaving school and remaining as functional illiterates.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; PNAIC; Elementary School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve por objetivo pesquisar historicamente sobre o tema Alfabetização, bem como a sua concepção nos dias atuais.

Atualmente as exigências que a sociedade tem trazido para dentro da escola, e em especial, no caso de Língua Portuguesa, a discussão sobre a alfabetização e letramento está relacionada à qualidade do ensino, a fim de desenvolver diferentes competências e habilidades nos educandos.

Cagliari relata que:

Ao longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (CAGLIARI, 1998 p. 15).

Assim, os indivíduos se emancipam, amadurecem e passam a conhecer o mundo letrado através da leitura e escrita. Nos dias atuais, na chamada sociedade do conhecimento, não basta decifrar os signos linguísticos; mas, reconhecer e atribuir sentido ao que se está lendo. A leitura e a escrita promovem a emancipação do ser humano em relação ao meio em que vive, facilitando a sua inclusão e participação na sociedade (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007).

Desta forma, pode-se dizer que as atividades humanas estão relacionadas direta ou indiretamente à linguagem:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Comunicar-se verbalmente através de um gênero ou texto, desenvolve a linguagem não só nos aspectos formais e estruturais, mas também como os aspectos cognitivo, social e histórico.

Nesse caso, linguagem como um sistema simbólico básico pertencente a todos da sociedade. A aplicação de sistemas simbólicos é primordial no desenvolvimento dos processos mentais, pois, ao utilizar signos internos, os indivíduos acabam por se libertar do espaço, do tempo e da necessidade de interação concreta com os demais objetos (OLIVEIRA, 1997).

Na década de 1980, no Brasil, o domínio da leitura e a produção de textos tornou-se o principal foco a ser trabalhado nas escolas. Antes disso, a prioridade era a análise linguística e o estudo da gramática:

Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

Apesar disso, ainda ocorre certo fracasso atribuído às dificuldades voltadas para a leitura e escrita e a ineficiência por parte da escola em ensinar a ler e escrever, durante o processo de alfabetização, pois, não possibilita aos educandos utilizar a linguagem com a competência necessária.

Por isso, a presente pesquisa teve como objetivo discutir sobre a alfabetização e a sua importância no desenvolvimento da linguagem e no convívio em sociedade nos dias atuais.

DESENVOLVIMENTO

A Alfabetização

Ao se falar sobre Alfabetização, estamos discutindo sobre o processo de aprendizagem que envolve a habilidade de ler e

escrever. Já o Letramento vai um pouco além disso, pois, depende do primeiro e desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais:

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Uma situação está relacionada a qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. O indivíduo alfabetizado é capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto que o indivíduo letrado vai mais além, pois, é capaz de dominar a língua no seu dia a dia, nos mais diferentes contextos.

No caso do Brasil, o processo de alfabetização se deu inicialmente com os jesuítas, que ensinavam os índios inclusive a ler e a escrever. Nas escolas, o método adotado pelos jesuítas parece que está presente nos dias atuais, uma vez que existem professores que ainda ensinam de forma padronizada e mecânica, contribuindo para a grande defasagem observada na formação das crianças do Ensino Fundamental.

Soares discute sobre o problema na área da alfabetização, ao relacionar a alfabetização com o conceito de letramento, levando à perda da sua especificidade:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p.8).

O autor discute ainda que é possível perceber que a alfabetização faz parte da leitura de mundo, pois, é um processo que acontece antes, durante e depois do período de permanência na escola. O indivíduo leva esses conhecimentos por toda a vida, pois, desenvolvendo diferentes competências e habilidades relacionadas à leitura e a escrita, que influenciará sua vida para sempre, seja no pessoal, no social, no profissional, entre outras situações.

Ainda em relação ao processo de alfabetização:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ, 2002, p. 66).

.Assim, é possível observar que a alfabetização está em boa parte relacionada à aprendizagem dos gêneros textuais, sendo que a alfabetização e o letramento são processos que acontecem antes, durante e depois do período escolar, ou seja, as duas vertentes tem por função apropriar o educando de habilidades que o levem a ler e escrever, sendo que uma das possibilidades de desen-

volver esse tipo de competência seja através da utilização de gêneros textuais em sala de aula.

Problemas na Alfabetização

É possível notar que a Alfabetização é um processo em que o indivíduo se apropria do código linguístico, desenvolvendo a leitura e a escrita. No caso do letramento, é preciso ter uma boa base alfabética, conseguindo argumentar, redigir, interpretar e organizar os pensamentos através do uso da língua.

Por isso, um dos maiores problemas enfrentados atualmente no caso do Brasil, tem sido o que chamamos de analfabetismo funcional. Este é definido como a falta de capacidade de entender, compreender textos, incluindo operações matemáticas e de organizar suas próprias ideias ao se expressar. O indivíduo considerado analfabeto funcional não necessariamente é aquele que não sabe ler e escrever, mas aquele que apresenta dificuldades em comunicar-se (LEITE, 2016).

Geralmente, o indivíduo sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos ou transpor suas ideias. Nos dias atuais, existem diferentes conceitos para classificar o tipo de analfabetismo funcional. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o analfabeto funcional é aquele que apresenta menos de quatro anos de escolaridade completa. São pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, e mesmo tendo sido alfabetizadas não conseguem compreender textos curtos.

A falta de habilidade da leitura compreensiva, da escrita e do cálculo remete a diversas consequências como a queda de produtividade nas empresas, pois, o indivíduo sente dificuldade em compreender avisos de perigo, instruções de higiene e de segurança do trabalho, bem como manuais e orientações, normas técnicas e outros procedimentos normais de trabalho (BOTELHO, 2007).

Isso pode ser resultado da última década, que praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, reduzindo a taxa de analfabetismo, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Para o órgão a taxa de analfabetismo funcional diminuiu de 24%, em 2004, para 20% em 2009, na população com mais de 15 anos de idade.

Assim, Leite e Cadei (2016), discutem que é necessário resolve essa situação através da educação, além de, alfabetizar com uma melhor qualidade nas escolas. Por isso, a discussão é sobre qualidade e não quantidade. Infelizmente, o resultado disso aqui no Brasil, é a quantidade enorme de analfabetos funcionais com diploma que andam por aí. O indivíduo de antigamente tinha bem menos acesso as informações e conhecimento, quando comparado aos dias atuais, mas apresentava maior capacidade de raciocínio.

A sociedade do conhecimento trouxe em diferentes aspectos, a facilidade de acesso às informações, o que pode justificar a enorme dificuldade que estes jovens têm em apresentar esse conhecimento de forma lógica, coerente e concisa através da linguagem verbal, oral ou escrita.

Dados da Declaração Mundial sobre Educação para todos revelam que, cerca de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de 1/3 dos adultos não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias. O analfabetismo funcional é um problema sério em países industria-

lizados e em desenvolvimento. No caso do Brasil, 68% são considerados analfabetos funcionais e 7% considerados analfabetos absolutos, sem apresentar qualquer competência e habilidade para a leitura e a escrita. Ou seja, somente um em cada quatro brasileiros consegue ler e escrever de forma correta, além de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo.

Assim, segundo Leite e Cadei (2016), o analfabetismo funcional é silencioso, pois, muitas vezes na sala de aula esses educandos passam despercebidos trazendo prejuízos a ele e a sociedade. Isso desestimula a criança que está na escola, resultando inclusive em indisciplina, além de reduzir suas chances futuras de ingressar no mercado de trabalho, e se relacionar com as outras pessoas. Elas sabem ler, escrever e contar; mas não conseguem compreender a palavra escrita.

A escola, também promove aprendizagens tradicionais que infelizmente não são capazes de atingir as expectativas do Letramento. As metodologias relacionadas à leitura e a produção de textos envolvendo o letramento, não se adequaria as expectativas da sociedade, como o desenvolvimento socioeconômico-cultural ao conviver com outros indivíduos, já que os contextos onde a escrita está presente são muito mais complexos.

Portanto, o ensino tradicional da Alfabetização e Letramento em que se aprende a decifração de um código para na sequência ler de forma efetiva, não assegura a formação de leitores e escritores eficazes (ALBUQUERQUE, 2007).

O resgate da Alfabetização e do Letramento

Uma das questões que se tornou um divisor de águas na área da educação, foi a migração da Escola Tradicional para a Escola Nova. Com o surgimento desta, vários foram os questionamentos relacionados às práticas pedagógicas. Atualmente, reconhece-se a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como atividades fundamentais para o desenvolvimento alfabético.

Ainda Soares (2007), explicita que ocorreram alguns equívocos quanto ao construtivismo, sendo estes percebidos e ajustados, e diversos aspectos da escola nova foram compreendidos como essenciais. Por isso, não se pode afirmar que uma prática é absolutamente certa em detrimento de outra, só porque ela está fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, devemos avaliar quais são as suas contribuições no processo educativo e quais poderão ser utilizadas para se atingir os objetivos propostos, ou seja: uma alfabetização significativa.

Assim, é essencial que a escola e principalmente o docente, resgate o significado verdadeiro da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, pois os dois devem acontecer de maneira inter-relacionada. Uma prática educativa construtiva deve aliar alfabetização e letramento, sem perder a especificidade em cada um desses processos, mantendo a relação entre o conteúdo e a prática e que, tenha como principal objetivo formar um indivíduo leitor e escritor.

O resultado da prova de leitura do PISA do ano de 2009, por exemplo, trouxe a metade dos educandos avaliados com nota de proficiência 2. Sabe-se que o processo de alfabetização e letramento não é fácil, e que existem inúmeros desafios a serem ultrapassados, mas com esse resultado, fica claro que o problema observado neste resul-

tado não é apenas o da alfabetização, mas também de interpretação e raciocínio, o que pode indicar ausência de letramento na alfabetização desses educandos.

Por isso, é essencial que o docente alfabetize de forma correta, cuidando para não privilegiar demais um ou outro processo (alfabetização x letramento), entendendo que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e ao mesmo tempo devem ocorrer de forma simultânea:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2003, p.11).

Destaca-se, portanto, a importância do trabalho docente dentro desse processo. Ele deve criar ações e condições a fim de promover a construção do pensamento crítico tanto em relação ao seu trabalho quanto no que quer atingir com seus alunos. O processo de letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento, intervindo no mundo a sua volta e combatendo situações de opressão (FREIRE, 1996).

Assim: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995 apud MORAES, 2005, p.4).

Ou seja, o letramento vai muito além do ler e escrever, pois o mesmo tem uma função social, enquanto que a aquisição do alfabeto encarrega-se de preparar o educando para a leitura e um maior desenvolvimento de letramento do mesmo. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento devem caminhar juntas, pois, se completam e enriquecem o desenvolvimento do educando. Na escola e no contexto que nos encontramos hoje, o ato de alfabetizar letrando é mais que uma prática necessária, pois, só assim podemos atingir a tão sonhada educação de qualidade e utilizar uma metodologia de ensino, em que os educandos não sejam apenas um depósito de conhecimentos (como ocorria até então na escola tradicional), mas que venham a se tornar seres pensantes, críticos e transformadores da sociedade em que vivem.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Nas décadas de 1970 e 80 a escolarização vinha marcada por altos índices de repetência e evasão, o que acabou provocando uma revisão do projeto educacional no Brasil, a fim de repensar na qualidade do ensino colocando em prática uma educação voltada às diferentes necessidades: sociais, políticas, econômicas e culturais da época, considerando os interesses e as motivações dos estudantes e garantindo aprendizagens contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes (BRASIL, 1997, p.24).

Após discussões entre o governo, pesquisadores e educadores, chegou-se à conclusão de que uma das formas de contribuir para a melhoria da Educação, voltado para a alfabetização e o letramento seria a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em julho de 2012, Aloízio Mercadante,

então Ministro da Educação, no uso de suas atribuições redimensionou o Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir da Portaria nº 867/2012.

Assim, o Artigo 5º discute sobre o processo de Alfabetização indicando que é preciso: I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série existente na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento e a formação de professores alfabetizadores; e V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quanto ao Governo Federal, Estados e Municípios, devem comprometer-se a garantir a:

I. Alfabetização de todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, s.d., p.11).

A concepção de alfabetização está voltada para inserir os educandos em práticas sociais, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita através de atividades lúdicas e reflexivas:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.24).

O PNAIC teve por objetivo de alfabetizar as crianças tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no máximo até o 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais brasileiras. Essa problemática abrange no inciso II do artigo 2º do decreto nº 6.094/2007 em que os Estados e municípios devem: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

Assim, a partir do PNAIC, a formação do docente alfabetizador tornou-se prioridade, uma vez que depende em muito dele o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento dos educandos. Porém, muitas crianças concluem o Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. Problemas na alfabetização e no letramento podem comprometer gravemente o futuro da criança e, consequentemente, do país (BRASIL, 2007, p.6).

Além disso, estudiosos tem feito críticas quanto à implementação do PNAIC, no caso de São Paulo, pois a concepção na formação de docentes alfabetizadores revela-se ultrapassada. Diversos autores discutem que o PNAIC tem servido de expressão do modelo de Estado regulador, pois a formação dos professores alfabetizadores está mais relacionada à regulamentação de práticas do que propriamente a parte pedagógica.

Embora o PNAIC tenha iniciado uma reflexão a respeito dos processos de alfabetização e letramento através de material acessível, ocorreram situações que complicaram a implementação do Programa, como: o atraso na entrega de materiais; a não inclusão de diretores e coordenadores pedagógicos durante a formação; a pequena mobilização dos educadores cursistas, entre outros (LEITE e CADEI, 2016).

Souza e Moraes (2011) discute que as experiências do docente também influenciam no processo de alfabetização. O docente que aprecia a leitura tem maiores condições de despertar nas crianças o gosto e o prazer pela mesma. É importante que ele conheça a literatura infantil bem como o que pretende que elas aprendam:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se a certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes. (SARAIVA, 2001, p.80).

Assim, a docência na alfabetização e letramento requer do docente o domínio de conhecimentos sobre todo o processo. O educando, portanto, deve ser desafiado a construir a sua apropriação sobre a escrita, através da análise, da comparação e da relação que ele estabelece entre os mais variados elementos que constituem a linguagem escrita.

Como já dito, o atual cenário educacional brasileiro apresenta ainda grandes desafios. Especialmente, no que diz respeito a alfabetização e ao letramento, é necessário dentre outras medidas a capacitação continuada do docente alfabetizador. O trabalho realizado no processo de alfabetização constitui-se em uma ação complexa. Tanto os livros didáticos como a prática dos professores alfabetizadores, ainda não trazem clareza:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das "técnicas" de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, apud RIBEIRO, 2003, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação no Brasil, tem passado por diferentes problemas nos dias atuais, podendo-se destacar a falta de qualidade durante o processo de alfabetização e letramento, havendo a necessidade de novos olhares e práticas transformadoras. Logo, a educação nas séries iniciais, compreende justamente com o período de início da alfabetização, sendo, portanto o alicerce de todo o desenvolvimento do educando que ocorrerá depois, pois, é a partir daí que ele conseguirá acompanhar

a aprendizagem em outras disciplinas, bem como socializar em grupo com seus colegas e com o ambiente em que vive, necessitando assim de uma atenção especial por parte do docente.

Além disso, os docentes que trabalham com a alfabetização precisam estar habilitados, e sempre buscar novos conhecimentos, a fim de se tornarem competentes, criativos e cientes da sua responsabilidade enquanto formadores de sujeitos intelectuais e cidadãos comprometidos com uma transformação social.

No processo de Alfabetização, é necessário que o docente utilize e articule atividades que contemplem o que é exigido no Currículo, com o caderno de apoio, o livro didático e o paradidático, pensando nas atividades que serão desenvolvidas a fim de contemplar não só o processo de alfabetização, mas também outras competências e habilidades que se fazem necessárias para que os educandos se desenvolvam de forma plena.

Por isso, uma prática pedagógica que leve as crianças a desenvolver a linguagem, o cognitivo, a leitura e a escrita, facilitará não só o processo de alfabetização, mas também desenvolverá diferentes competências e habilidades até então não desenvolvidas ou atingidas nos educandos. Infelizmente, sabemos que atualmente, apesar da dedicação dos educadores, muitos de nossos educandos ainda saem da escola com certa dificuldade em perceber o mundo que os cerca e de que qualquer prática social está diretamente relacionada a um determinado gênero textual, já que estes estão materializados nos textos que circulam socialmente, o que reforça a necessidade de uma alfabetização de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Ho rizonte: Autêntica, 2007. 152 p. Disponível em: . Acesso em: 01 dez. 2020.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTELHO, A. Sequências de uma sociologia política brasileira. DADOS Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Iuperj, 2007, vol. 50, no 1, pp. 49-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.094/2007. Alfabetização na idade certa. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L.C. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, F.R.; CADEI, M.M.S. Analfabetismo Funcional: uma realidade preocupante. Revista Científica do Instituto Ideia. RJ, nº 01, Abril – Setembro de 2016.

MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-

-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREZ, Clotilde; BAIRON, Sérgio. Comunicação & Marketing. São Paulo: Futura, 2002.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetizar Letrando. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p. Disponível em: . Acesso em: 29 nov. 2020.

SARAIVA, J.A. Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. Literatura infantil e Alfabetização. 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Qual a diferença entre alfabetização e letramento? Disponível em: https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. Significado de Analfabetismo funcional. Disponível em: https://www.significados.com.br/analfabetismo-funcional/. Acesso em: 01 dez. 2020.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE

GILSON PRESTES

RESUMO

Este artigo enfatiza a importância da Literatura Infantil e da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem da criança, favorecendo o seu desenvolvimento pleno, por isso, nossa pesquisa baseou-se nos estudos de Abramovich (2009), sobre o ouvir histórias; de Oliveira (1996), sobre a necessidade da Literatura Infantil; de Coelho (1991) e Busatto (2003), sobre técnicas de leitura para propiciar prazer, entre outros estudiosos deste assunto e, a partir dessas leituras, constatou-se que a Literatura Infantil e a contação de histórias permitem a evolução da criança, uma vez que desenvolvem a imaginação e aguçam a criatividade e, portanto, são fundamentais na vida de toda criança.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Contação de Histórias; Imaginação; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A literatura Infantil faz parte do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somen-

te quando se tornam leitores. Desde muito cedo, a literatura se torna uma ponte entre histórias e imaginação, pois: “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

O contar, o brincar, o recitar versos e o imaginar são algumas das atividades mais antigas de que se têm conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos. O contar histórias e o recitar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e o desenvolvimento da escrita.

Deste modo, é objetivo desse estudo enfatizar que estas atividades transmitem conhecimentos e valores, por isso são fundamentais e decisivas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivacional por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Nesse sentido, especificamente, percebe-se que, por meio do contar histórias, o homem encontra uma forma para expressar experiências, para desenvolver sua imaginação e criatividade, transformando uma experiência real em fictícia e, às vezes, materializando uma experiência fictícia em real. E, desta maneira, o homem repassa seus costumes, tradições e valores de geração a geração estimulando a formação do cidadão.

Antigamente, a contação de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, mas, apesar disso, os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura: os seus costumes e os seus valores. Reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade.

Podemos notar que “até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas”. (TAHAN, 1966, p. 24).

Ainda este estudo se justifica pelo fato de considerarmos que o contato direto com os livros e com os meios literários mais variados seja o início da formação do leitor. É o contato com a literatura que possibilita o desenvolvimento do imaginário e do potencial criativo do ser humano.

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Sabe-se que ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas; dinamiza o processo de leitura e escrita. Desta forma, um dos problemas detectado foi: Como as atividades

interativas podem potencializar a linguagem infantil?

As atividades lúdicas com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão. Assim a criança se sente estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói sua visão sobre o mundo, ampliando seu conhecimento. Deste modo, em meio ao prazer do brincar e à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, acontecem vários tipos de aprendizagem.

O CONTAR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

Contar histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas. É uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental.

A escuta de histórias possibilita o desenvolvimento da imaginação; aguça a curiosidade; permite levar a criança para um universo imaginário; permite a construção de novos conceitos sobre os seres e o universo. Por meio da contação de histórias, as crianças podem desenvolver todo seu potencial, ampliando seu repertório linguístico.



Figura nº 1 Contação de Histórias em escola da Prefeitura de São Paulo.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Escutar histórias favorece os processos de alfabetização e letramento, desenvolvendo habilidades metacognitivas nas crianças, de modo que elas possam conhecer e compreender seus próprios processos de aquisição do conhecimento. Além disso, desenvolve funções da linguagem, como: a metalinguagem, propiciando comportamentos alfabetizados e meta- alfabetizados que se referem ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino etc.); habilidades de reconhecimento de letras; relação entre fonema e grafema; construção textual; conhecimentos sintáticos; semânticos e ampliação do léxico.

Para o ato de contar, o professor deverá buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros. Sendo as crianças irrequietas por natureza e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, consequentemente,

divagações quando o professor for trabalhar com a literatura.

Com as crianças, a utilização da técnica de contar histórias antes da leitura do livro propriamente dito parece mais adequada. A contação de histórias se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais.

No entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

É preciso sempre lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias. Quando lemos, temos de seguir as normas da escrita, que tem especificidades próprias que a distingue da fala. Já contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada por meio da oralidade.

Contar implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Quando se conta uma história, muita coisa é deixada com o outro, com quem ouve; portanto, é importante ressaltar que as histórias transmitem não só

valores éticos, mas também aconselhamento, gerando novos conhecimentos. Mas tudo isso só funciona se não for feito de maneira impositiva. Não funciona, por exemplo, contar uma história para ensinar que é feio bater ou morder o coleguinha, para mostrar que não pode fugir da sala, ou ainda, que não pode sujar a escola etc. É preciso fazer que a criança pense, e não ditar regras por meio da literatura.

Desta forma, espera-se que os momentos de ouvir e contar a história possam ser esperados com ansiedade pelas crianças e, também, pelos professores. Talvez uma das possíveis soluções para que estes momentos aconteçam com prazer esteja presente no pensamento de Villardi (1997, p.9), que diz que a escola poderia deixar de investir no “hábito” de ler e investir no “gosto”, no prazer que a própria criança, a cada leitura, acrescenta em seu saber.

A literatura Infantil, como uma forma agradável e ativa de lazer, tem papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo. Daí a importância da atuação dos educadores na formação dessas crianças. Eles devem se empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, para que ela estabeleça uma relação agradável com o ato de ler histórias, que estimule a imaginação, enriquecendo a criatividade e, consequentemente, contribuindo para a formação da criança como uma leitora para a vida toda.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida.

Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta. Desta forma: “a aquisição

de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida". (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Percebe-se, ainda, que é estimulando as crianças a imaginar, a criar, a se envolver que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o ato de contar.

A contação de histórias pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, por meio da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e da melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

O professor precisa incluir em seu planejamento períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo Abramovich (2009), o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar as crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre a cultura de um povo é possível na medida em que as histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumento criativo de exploração a ser utilizado pelo educador. Para Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e diversidade inerente a elas.

O PROFESSOR MEDIADOR

Alguns aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula. Ao selecionar uma história, o contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades, como, por exemplo, o desenho, o teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem. Portanto, quem trabalha com contação de histórias oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história, é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas. Para Coelho (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes. Para isso, é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público. A respeito disso, a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos. (COELHO, 1991, p. 11).

A postura do contador sobre o contar sentado ou em pé é uma escolha que advém das características inerentes ao conto e do jeito de ser do professor. O importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, propiciar possibilidades de sintonia com a história a ser narrada. Um corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade.

Busatto (2003) aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de facilitar a criação de imagens corporais; além disso, chama a atenção para a ligação entre o professor/contador e as crianças por meio do contato visual, o olho no olho.

No contato olho no olho, a manutenção do interesse no que se está dizendo acontece e, ao mesmo tempo, envolve o ouvinte e o valoriza fazendo dele parte da narração. O olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala, prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando-a a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

A respeito da duração da narrativa, deve ser estabelecida de acordo com a faixa etária do ouvinte, de modo que, para os menores, fique entre 5 a 10 minutos e, para os maiores, de 15 a 20 minutos, sendo, portanto, flexível.

Ainda, é preciso conceber que o ato de contar histórias, como: lendas, mitos etc., é:

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Ao selecionar uma história, é importante também que se faça uma pré- leitura pelo professor, informando às crianças o que esperar da história, ou que prestem atenção em algo específico. Na pós-leitura, ou seja, depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam das personagens. Solicitar que descrevam o lugar onde a história aconteceu ou indagar se o grupo gostou do final.

Perguntas específicas desenvolvem a atenção para os detalhes e para a capacidade de relembrá-los. Questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e a de outras pessoas.

O professor precisa ter uma formação literária básica; ser capaz de analisar os livros infantis, selecionando o que pode interessar às crianças e decidir sobre os elementos que são úteis para a ampliação do conhecimento delas.

Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo

com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente dos recursos utilizados pelo contador. (CAFÉ, 2000, p. 33).

O importante é trabalhar com a contação de histórias desde a educação infantil, respeitando o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Antes de completarem 03 anos, as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real. Elas gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo. Gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem.

Contudo, a partir dos 03 e 04 anos, elas começam a viver no mundo da imaginação, em que uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real. Uma narração de conto com apoio visual – desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos – prende muito mais a atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada.

É importante, portanto, entender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique. O contador precisa ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão também ser coautor e leitor do texto apresentado.

Enfim, para que os projetos e programas de contação de histórias funcionem de maneira planejada, um fator importante é a aceitação institucional, ou seja, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores devem estar cientes da importância de dividir a tarefa de ensino e aprendizagem e isso servirá como apoio técnico e oportuno na escolha, aquisição e manuseio das obras a serem analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura Infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, a demonstrar emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois é por meio dos livros e dos contos infantis que a criança estabelece em sua vida a importância de ouvir, contar e recontar.

Em relação às histórias, “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 2009, p.14).

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido, a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Pôde-se perceber que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações, por isso, como forma de desenvolvimento do intelecto, da imaginação e da criatividade, a Literatura Infantil exerce papel essencial na aprendizagem.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendi-

zagem. Com estímulos, ela realiza determinadas tarefas com mais facilidade, por isso é importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras e isso é possível a partir do ouvir boas histórias.

Além disso, é imprescindível salientar que é muito importante para as crianças as situações de interação, o contato e o manuseio de materiais escritos para a evolução e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em suma, pôde-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, despertando-a para a imaginação, a criatividade e a curiosidade de forma mais prazerosa. É, portanto, possível afirmar que a literatura é necessária em nossa vida, pois ela nos permite aprender, ensinar, imaginar, criar, ouvir e evoluir. Espera-se, ainda, que este artigo possa contribuir para a reflexão sobre a importância da Literatura Infantil e da contação de histórias no processo de desenvolvimento de toda criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.

Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. Dos contadores de história e das histórias dos contadores. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1991.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.Goiânia, 2005.

TAHAN, Malba. A Arte de Ler e Contar Histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

A DOCÊNCIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SABERES E PRÁTICAS

GLAUCIA BORGES DE PAULA SILVA

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que pode vir a se manifestar nos primeiros anos de vida, geralmente, por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança está começando a estabelecer

relações sociais, envolvendo-se com pessoas de fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como é o caso das unidades de Educação Infantil. Nesta perspectiva, a criança precisa ser compreendida e respeitada como um ser em desenvolvimento, que necessita da mediação de recursos que devem ser planejados a partir do docente, incluindo diferentes metodologias e incluindo atividades lúdicas, além de respeitar o seu tempo de aprendizagem. Desta forma, como o docente consegue identificar quando o educando não está aprendendo e se desenvolvendo? Quais as dificuldades enfrentadas por ele para que o processo de inclusão aconteça? Assim, o presente artigo se trata de natureza teórica-empírica, através de pesquisas qualitativas e quantitativas a respeito do tema. Pretendeu-se investigar o tema a partir de pesquisas, teses, dissertações, artigos científicos, discussões de grupos de estudo interdisciplinares e transdisciplinares, entre outros materiais, tendo como objetivo principal a discussão sobre o desenvolvimento educacional do educando autista, as principais dificuldades do trabalho docente, e como ocorre essa aprendizagem. Como aporte teórico temos Surian (2010), Volkmar e McPartland (2014), Matos e Mendes (2014), dentre outros autores que discutem a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Docência.

1 **INTRODUÇÃO**

A história da Educação Especial no Brasil, é bem recente, pois a discussão se tornou mais ferrenha sobre o assunto a mais ou menos 70 a 80 anos. No Brasil Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir do Decreto nº. 1.428/1854, com o escopo de acolher pessoas portadoras de deficiência visual. Trazendo essa questão para os dias atuais, exatos cem anos do Decreto surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contemplando o atendimento de diferentes tipos de deficiência de forma humana e igualitária, crescendo a participação da sociedade, dos pais e amigos.

Nos Estados Unidos, o médico Kanner, foi o primeiro a pesquisar sobre o autismo. Observando as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938. Seu trabalho descrevia onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas, sendo um enigma a sua origem e progressão. Era difícil avaliar se a manifestação era ativa ou voluntária, se havia relação com deficiências biogenéticas cujas origens ainda eram ignoradas do modo que se articulam, entre si criando desordem no universo dessas crianças (AMY, 2001).

Desta forma, o presente artigo teve por objetivo discutir a problemática referente ao ensino e ao desenvolvimento da criança autista na escola de ensino regular comum, já que hoje em dia, são inúmeras as classificações e formas diferenciadas de trabalhar, mas que ainda, muitas vezes deixam a desejar, interferindo de forma negativa e até mesmo significativa no desenvolvimento da criança.

Como objetivo geral, temos a discussão sobre a Educação Especial no tocante

a legislação, sendo o objetivo específico à discussão sobre a educação de crianças autistas. É de suma importância a discussão do tema, uma vez que as crianças autistas por serem caracterizadas como crianças especiais, acabam tendo o mesmo tipo de educação do que as demais, sendo um dos aspectos da síndrome diferenças no processo cognitivo, e sendo assim, o trabalho com elas deveria ser diferenciado das demais.

Por fim, para a presente pesquisa, a metodologia utilizada foi a de caráter qualitativo, sendo realizada pesquisa bibliográfica a respeito do tema.

2. DESENVOLVIMENTO

Inclusão no Brasil

A inclusão começou inicialmente nos países estrangeiros, demorando muito para chegar ao Brasil:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Mas no ano de 1854 temos um marco no Brasil sobre o assunto. O país começou a perceber a importância de garantir os direitos das pessoas com deficiências, porém, no começo, essas pessoas frequentavam centros especializados que cuidavam de determinados tipos de deficiência, não havendo a possibilidade de matricular-se em classes regulares comuns. Com isso, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos voltado para a educação primária, moral e religiosa.

Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos que oferecia ensino intelectual, moral e religioso aos deficientes auditivos. Primeiramente, a fundação fazia parte da rede privada, mas a partir da promulgação da Lei nº. 939/1956, a fundação passou a atender também pessoas deficientes de baixa renda.

No ano de 1926, a fundação do Instituto Pestalozzi foi criada para atender pessoas com deficiência mental. A forma como a psicóloga Helena Antipoff conduziu seu trabalho marcou consideravelmente o assistencialismo social, assim como os serviços prestados para as pessoas com deficiências.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada pensando no atendimento médico-terapêutico contemplando diferentes tipos de deficiência. Igualmente, o ambiente escolar precisou ser alterado, ampliando seu atendimento, desenvolvendo atividades diferenciadas e também profissionalizantes. Assim, criou-se a primeira oficina de atividades voltadas para o ofício de carpintaria para estudantes com deficiências, fazendo com que estes tivessem uma maior participação na sociedade:

> A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

No final da década de 1990, diversos países inclusive o Brasil, começaram a se preocupar realmente com as pessoas com deficiências e o processo de inclusão. A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, no ano de 1994, trouxe discussões a respeito do tema. A conferência trouxe entre outras questões, a urgência de incluir pessoas com deficiência em classes de ensino regulares diferenciadas através de uma pedagogia centrada no aluno.

Anos mais tarde, a Convenção da Guatemala foi regulamentada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo inúmeras perspectivas relativo à Educação Especial, no tocante a diminuir ou mesmo acabar com os desafios que dificultavam o acesso das pessoas com deficiência na educação, já que todos têm direito a esse processo:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Transtorno do Espectro Autista e seus desdobramentos

No início, médicos e pesquisadores perceberam que a ocorrência do autismo era maior quando proveniente de famílias que apresentavam problemas afetivos e, durante demasiado tempo os especialistas pensavam que esse transtorno tivesse alguma relação com problemas psicológicos, já que o progresso da Medicina não era como nos dias atuais, não encontrando até aquele momento possíveis fatores biológicos. Assim:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério o seu verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntaria dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Historicamente, a primeira vez que o vocábulo autismo foi utilizado ocorreu no ano de 1911, a partir do pesquisador Bleuler, que entendia o autismo como sendo uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, Kanner, trouxe o autismo com uma definição clínica específica, não mais sendo julgado como em 1911:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Ao longo do tempo, vários foram os conceitos aplicado aos termos relacionando a psicose e a esquizofrenia com o autismo, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

(TID) pela Psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela Psiquiatria. Atualmente a área da Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Nela se inclui o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

O autismo se trata de um desarranjo descrito por dificuldades de socialização e conversação que podem ser percebidas mesmo durante a infância. Pessoas com essa síndrome apresentam diferenças na área comportamental, o que realça a presença desse tipo de transtorno. O problema está relacionado a uma série de características, com diferentes níveis de severidade e relação com outras espécies de transtornos fazendo com que cada indivíduo apresente desafios diferentes para os familiares, os profissionais clínicos e os docentes (KOHANE et al., 2012).

Ainda de acordo com o autor, algumas características podem remeter a presença do autismo como: a criança permanecer isolada; não ter interesse no que acontece ao seu redor; não demonstrar envolvimento afetivo com outras pessoas; apresentar dificuldades ao falar; não gostar de mudanças na rotina; se apegar a certos objetos; evitar o contato visual com outras pessoas; e dependendo do caso exibir crises de agressividade.

Orrú (2012) discute que as crianças autistas apresentam de forma geral a inaptidão para estabelecer relações com o outro, além de um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem, preocupando-se em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

O progresso da Medicina, permitiu que novas possibilidades fossem encontradas, levando-se em consideração as interações da pessoa com o ambiente que a cerca, as demais pessoas e os objetos. Hoje, é definida como uma síndrome do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento psiconeurológico e motor envolvendo a cognição, a linguagem e as interações sociais. Assim, o autismo passou a ter a seguinte classificação: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais [...] e é de origem biológica” (ORRÚ, 2012, p. 21).

A nova classificação para o autismo também está baseada na Neurociência, indicando que:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA et al., 2012, p. 41).

A Classificação Internacional de Doenças, trouxe o CID – 10, classificando o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento que se caracteriza por desenvolvimento anormal ou alterado, passível de ser percebido antes dos três anos de idade, ocorrendo perturbações características entre as interações sociais, a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, perturbações do sono e crises de agressividade (CID

10, 1997, p. 367).

No caso do Brasil, apesar da dificuldade em se ter estudos epidemiológicos que possam melhor computar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para esse aumento podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como por exemplo, as alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte dos pais e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Processo educacional e educandos autistas

No tocante à Educação, no Brasil até meados do século XVIII, ocorriam movimentos de exclusão, pois, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social, não tinham seus direitos preservados e não eram aceitos pela sociedade. No século XIX, verificaram-se registros de movimentos de reclusão parcial para os indivíduos considerados em risco social, possuindo acesso a instituições específicas, como a APAE, voltadas para o atendimento desse público em especial recebendo tratamento, educação e formação para o trabalho, de acordo com suas capacidades.

A partir dessa situação, a implementação de legislação especifica voltada para a inclusão no país, provocou transformações importantes na concepção de inclusão para a sociedade brasileira. Os investimentos do Estado sobre as Políticas Públicas, a Educação e a participação social destas pessoas, foram estruturados aos desejos das pessoas com deficiências e suas famílias. Nessa direção, pensando no processo educativo: “O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 329).

Pensando ainda no processo educacional, um padrão de trabalho foi criado por diferentes órgãos de pesquisa, dentre eles o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que traz um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes da Educação Especial.

Para ajudar nesse processo também foi criada a Nota Técnica que descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) indicando a: “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” (BRASIL, 2013, p. 3).

Porém, é necessário lembrar que no Brasil ainda não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. De acordo com Nascimento et al.(2016), os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de educandos autistas ainda são escassos.

Para as crianças autistas a aprendizagem não ocorre da mesma forma, porque existe uma relação desigual entre a significação e o cérebro. As informações recebidas não são transformadas completamente em

conhecimento. O docente necessita compreender essas diferenças, já que as crianças autistas não estão ali apenas para se socializarem, mas para aprenderem como os demais.

As dificuldades observadas no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que elas estão inseridas, onde o baixo investimento nos processos de socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior a de outras crianças. Ou seja: "[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social" (CRUZ, 2014, p. 60).

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, menos de 20% dos educadores possuíam formação específica ou continuada na área de Educação Especial até o ano de 2017, não sendo encontrados registros de capacitação específica para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (AZEVEDO, 2017).

Ou seja:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Assim, segundo Pereira et al.,(2013), o docente precisa exercitar com esses educandos, a tolerância, a solidariedade, a paciência e a confiança, para que esse educando se sinta amparado e acolhido tanto pelo docente quanto pelos demais educandos da turma: "[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista, dificuldade na fala e as alterações repentinas de humor dessas crianças" (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Portanto, existe a necessidade de criar oportunidades para que o educando com deficiências, em especial o autista, desenvolva independência, autonomia e consiga se socializar plenamente.

No Brasil, infelizmente ainda temos dificuldades em promover um Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de acompanhá-los e auxiliar no seu desenvolvimento:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. "Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor", avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.)

Ainda segundo os autores, as habilidades da criança autista deve ser levadas em consideração a partir do momento que se inicia o trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, p. s/n).

Desta forma, esse tipo de trabalho deve envolver todos da comunidade escolar:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Porém, para muitos docentes a inclusão ainda é uma realidade recente e preocupante. A presença de educandos com deficiências tem provocado em muitos um sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações encontradas sejam de sua parte ou referente aos próprios educandos. As especificidades de educandos com diferentes características, como no caso das síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos docentes ao trabalharem com essas crianças (MATOS e MENDES, 2014).

De acordo com Surian: “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente” (SURIAM, 2010, s/p.); assim cabe ao docente utilizar metodologias diferenciadas a fim de amenizar todo o estresse causado pela rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar como a criança autista se situa no mundo permite ao docente desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos dessa fase. Para que a inclusão ocorra de forma plena é necessário também que as famílias recebam apoio, para se sentirem capacitadas a fim de ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia.

Muitos pais e responsáveis têm receio de conversar com os pais e/ou responsáveis sobre as suas observações, pois muitos pais não aceitam inicialmente que a criança possui esse transtorno em especial ou outra necessidade educativa especial, o que pode vir a dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto (BRASIL, 2007).

Ainda, deve-se considerar que outros educandos, infelizmente, são diagnosticados tardiamente com TEA, o que de qualquer forma não interfere nos seus direitos que devem ser garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Atividades que envolvam a ludicidade, como jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação social, com os demais colegas, fazendo com que o educando autista se sinta pertencente aquele ambiente:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independentemente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Assim, cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, o que influencia de forma direta sobre o desenvolvimento desse educando em especial (DESSEN e POLONIA, 2007).

3. CONCLUSÃO

Fooram analisados artigos, dissertações, monografias, trechos de livros, sites e legislação, a fim de gerar reflexões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças autistas

De acordo com os resultados desta pesquisa, podemos dizer que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especial (AEE), tiveram avanços principalmente voltados para a questão das Políticas Públicas, com relação à criança autista, em especial.

De forma geral, a atenção voltada para a inclusão têm sido significativa de um modo geral com relação às leis. Porém, é necessário, um maior acompanhamento por parte das Secretarias e das Diretorias Regionais de Educação para que os problemas citados não continuem acontecendo, disponibilizando também o AEE, além de outras questões como mobiliários, materiais, acessibilidade, entre outros fatores.

Em relação aos educandos com TEA, a matrícula em classes regulares tem se mostrado desafiadora, exigindo por parte do docente conhecimento aprofundado e a prática de estratégias e intervenções que sejam eficazes. Pesquisas internacionais têm avaliado e indicado práticas cientificamente comprovadas como é o caso das Práticas Baseadas em Evidências, conhecidas como PBE.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes é que a criança autista tem uma dificuldade enorme ao que se refere à afetividade e a expressão, princípio geralmente utilizado para desenvolver outras crianças com deficiências.

O processo de inclusão das crianças autistas deve atender a participação e a oportunidade de aprendizagem desses educandos. A escola deve ter compromisso com o seu desenvolvimento e a preocupação com o processo de inclusão, materiais e metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades especificidades desses educandos Ou seja, um trabalho diferenciado faz toda a diferença na vida desses estudantes.

O docente também deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que este um processo continuo e demorado, que demanda paciência. Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação

social, com outros colegas da mesma classe, fazendo com que ela se sinta inserida no ambiente que frequenta.

Assim, o papel docente nessa perspectiva é tornar possível a socialização desse educando em sala de aula adequando metodologias para atender as suas necessidades.

Muitas vezes, a criança autista fica à margem do conhecimento não participando das atividades em grupo, exigindo do docente muita sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio com o meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem. Para isso, o educador deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial para que ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Porém, um grande problema observado nas escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos docentes possuem formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o autismo, implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo, o que reflete nas dificuldades observadas a partir da Educação Infantil, e compreendendo toda a Educação Básica.

Assim, as pesquisas nesta área têm por objetivo auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídio para que os docentes a utilizarem em sala de aula. Por outro lado, o Governo e as Redes de ensino também precisa dar subsídios para a formação específica e continuada para esses profissionais para atender melhor às necessidades desses estudantes.

Por fim, no Brasil, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, esse fenômeno torna-se mais crítico do que quando comparado a outros países. Assim, novos desafios são trazidos à tona tanto em relação a inclusão quanto as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO. M. O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em:... Acesso em 17 mar. 2021.

BRASIL. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC.2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 16 mar. 2021.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português.

4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M..; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

CRUZ, Talita. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, ago, 2002.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 17 mar. 2021.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.,S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7:e33224, 2012.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 125, 2016.

ORRÚ, E. S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. AUTISMO INFANTIL:

aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013. Disponível em: http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmo-infantl- aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na-inclus%C3%A3o- escolar_editado.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. Autismo Infantil. São Paulo, 1995.

SURIAN, L. Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

RESUMO

Este artigo tem objetivo de trazer a importância da música dentro do contexto das instituições de educação infantil e o processo de construção do conhecimento historicamente construído, culturalmente na sociedade na qual as crianças estão inseridas, e como elas se apropriam desse conhecimento, produzindo cultura e debruçando a entender como as propostas para Educação Infantil foram se constituindo, buscando e trazendo um pouco da história, normas e legislações, e a sua importância, para a construção de saberes e benefícios, sendo como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino aprendizagem de qualidade para bebês e crianças. A linguagem musical é uns dos campos de experiência que contribui significativamente na construção do conhecimento das crianças, despertando nelas o prazer pelas diversas áreas do conhecimento, aprimorando habilidades, favorecendo a imaginação e a criatividade, que devem ser garantidos no currículo de todas as instituições como um instrumento desencadeador de aprendizagem e conhecimento cultural, tornando mais lúdico e prazeroso o desenvolvimento infantil

PALAVRAS – CHAVES: Musica; Educação Infantil; Conhecimento cultural; Professor

Introdução

A música tem um papel importante na educação infantil, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento humano. Desperta habilidades proporcionando a criança a ser desafiada, favorecendo a estimulação de diversas áreas do cérebro da linguagem e capacidade de concentração.

Atualmente, o ensino da música é obrigatório por lei (lei nº 11769/08) esta linguagem, é um dos campos de experiências, que devem estar presentes no currículo das unidades escolares, muito apreciada pelas crianças. Nesse sentido, ouvir, cantar, brincar de roda, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvimento dos bebês e crianças, além de contribuir nos pequenos o gosto e o prazer musical.

É de fundamental importância que as escolas aprofundam as contribuições da música no processo de ensino aprendizagem. Observar que a arte dos sons faz parte da criança no seu universo e sua presença é notória em todas as culturas e momentos, como por exemplo, rituais religiões, festas, comemorações e outras atividades. São encontradas nas cantigas de ninar e de roda, ficando nas mentes tornando parte da vida dos seres humanos, colocando-se facilmente a exploração em sala de aula.

Música

A música faz parte das práticas culturais, do desenvolvimento humano desde o início da história e foram se desenvolvendo conforme ficaram mais sensíveis a ela, ganhando significados. A expressão e a criação mediante o conhecimento da música acompanham o ser humano ao longo de sua vida. É próprio da natureza humana a ação de criar, que é resultado de reflexão e de leitura sobre o mundo. Isso mostra o quanto é importante a música na educação infantil, pois é uma linguagem que faz parte do homem como ser em diversos aspectos da sociedade em que vive.

A linguagem musical é um meio para

o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, e também um poderoso meio de integração social.

A música está presente em diversas situações e com diferentes objetivos, pois há composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as escolas e os times de futebol. Existem músicas típicas regionais. Inclusive, vemos hoje, em diversas maternidades, som ambiental nas salas de parto. (UNESCO, 2005).

Dessa maneira a criança entra em contato com a cultura musical e aprendem desde cedo às tradições culturais de um povo.

"A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos". (JEANDOT, 1997).

Segundo Bréscia (2003, p.32), "a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações". Pois segundo dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das sociedades, a música passou também a ser utilizada em louvor a líderes.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), na Educação Infantil a música tem servido de suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de festas comemorativas, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, entre outros.

Música como um componente curricular na Educação Infantil

A Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, brasileiras devem oferecer a linguagem musical como conteúdo obrigatório. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País com o objetivo de contribuir para a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos. O Trabalho com música na Educação Infantil é sinal de atualização, levando as crianças a aprenderem ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim conhecer a diversidade cultural do Brasil. Como a lei Nº 11769/08 não especifica conteúdos, caberá ao professor basear-se também na LDB Nº 9394/96 que privilegia a flexibilidade de ensino. A música não será uma disciplina exclusiva, ela integrará o Ensino de Artes. Cada escola terá autonomia para decidir como incluir este conteúdo de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

Com amplo debate sobre a Educação Infantil, surge os Referências Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do qual participaram professores e diversos especialistas. Um documento de três volumes, que foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que atende as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) com o objetivo de integrar a Educação Infantil nos diversos níveis escolares, um guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Os RCNEIS apresentam a criança como sujeito histórico, social e de direitos, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, com diferentes linguagens, que está em constante processo de construção do conhecimento no qual as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

A Orientação Didática para se trabalhar com crianças de 0 a 3 anos utiliza a música como atividade lúdica e inclui a mesma em seu cotidiano. O trabalho com a música deve ser da escuta de variadas manifestações culturais, utilizando canções e movimentos corporais.

O trabalho com música na Educação Infantil abre a possibilidade de trabalhar diversas maneiras; as crianças podem perceber, sentir, ouvir deixando se guiar pela música e imaginação. Conhecendo sobre as obras ouvidas, compositores, Dessa maneira ampliando seu repertório e estimulando sua memória musical.

O documento RCNEIS, ressalta que os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais, podendo então entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples e refrãos, explorando gestos sonoros como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

O trabalho com música proposto pelo RCNEI é fundamentado na possibilidade de fazer a criança vivenciar e refletir sobre questões musicais, que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulações de hipóteses e de elaboração de conceitos. Todo trabalho com música envolve a organização do espaço, preparados com mobiliários que favoreçam e enriqueçam as atividades, de forma que sejam espaços amplos e prontos para serem reorganizados, favorecendo assim o movimento e estimulando a participação e o interesse das crianças, contando com fontes sonoras para cada faixa etária.

É importante usar o espaço bem amplo, que permita que as crianças se locomovam e usem o corpo com liberdade, chamando a atenção para algumas atividades de movimento, que podem ser realizados e, principalmente, valorizando-os com uma busca de integração com os gestos sonoros ouvidos. Deve-se estimular o movimento da criança, sem estabelecer critérios de certo ou errado, de faça assim, do melhor ou pior, etc. (BRITO, Teca Alencar, 2003 p. 146).

A música na Educação Infantil

A música na educação infantil é uma porta de entrada para o mundo das artes, através dela é possível apresentar para as crianças outras linguagens artísticas, como literatura, dança e teatro. Ela possibilita que a criança consiga expressar suas emoções e sentimentos. A criança, aprende a lidar com o seu emocional através da música, desperta nela o gosto musical, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. Oferecendo possibilidades de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a memorização, a organização de pensamento, a imaginação, a coordenação motora, a socialização e a expressividade.

De acordo com UNESCO:

“Quando oferecemos música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos que bebês e crianças iniciem, intuitivamente, seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descoberta e reações”. (UNESCO, 2005)

Compreender o papel da música na Educação Infantil e possibilitar aos bebês e crianças a vivência dessa prática no ambiente escolar, permitindo que o canto tenha uma intencionalidade definida. Dessa maneira, as escolas devem proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o seu desenvolvimento

e seu gosto artístico e contribuindo para sua construção e visão de mundo.

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:

"A Unidade Educacional deve valorizar o brincar, garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano. Os educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças. A oferta de materiais e brinquedos para os bebês e crianças exige um saber dos educadores: Como brincam as crianças nas diferentes idades? De que forma brincam? Quais materiais despertam mais seu interesse? O que aprendem quando brincam? Estes saberes se consolidam por meio de um processo de observação e escuta atenta e sensível daqueles que atuam com a infância." – p.g.37

A música e a construção do conhecimento

Para Elvira, a música contribui para os processos necessários para a aprendizagem de conhecimentos formais culturamente constituídos, além dos benefícios para aprendizagem a autora relata que a música apresenta infinitas possibilidades de trabalhar a cultura brasileira na escola. A música é traço forte da cultura brasileira.

A música faz parte do homem como ser em diversos aspectos da sociedade em que vive é algo que está presente em nosso dia a dia em todo nosso contexto, na escola, casa, rua e em qualquer outro lugar que nos cerca os símbolos sonoros. Os sons de passos, falas, sons eletrônicos e ações do cotidiano ou o indivíduo que tenham preferência por um tipo de som.

A linguagem musical se torna um elemento essencial que faz organizar, socializar e integrar com outras linguagens é também auxilia em construir o conhecimento, concedendo possibilidade de pesquisa e descoberta, isso nos fez tornarmos muito sensível a música e as manifestações culturais encontradas em diversas formas nos vários períodos do desenvolvimento humano, presente em todas as culturas.

Segundo Elvira, a escola é um espaço de cultura e a música deve estar presente no cotidiano das Unidades educacionais para todos. Pode ser utilizada nos rituais do dia a dia: hora da entrada e saída, na hora do lanche, no canto dos alunos no caminho do para sala, para receber os pais nas reuniões. Professores cantando para com as crianças.

Para isso é importante deter-se na cultura brasileira de todas as regiões, das comunidades indígenas, na herança africana e na de tantos povos que para cá emigraram, incluindo a música como elemento cultural constitutivo do cotidiano na escola contribuímos para a sensibilidade dos adultos educadores dos educandos de forma positiva de desenvolvimento cultural.

Por meio da musicalização a criança consegue a expressão de seus sentimentos, emoções desenvolvendo o senso artístico e crítico, despertando- a ter uma melhor interação social, fala da realidade das diversas experiências humanas que na música traz a tradução das diversas culturas e também das expressões musicais da própria cultura podendo aproximar- se do saber mais penetrante da música e da humanidade.

Martins (1985, p. 47) afirma que:

“Educar musicalmente é propiciar a criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”.

A criança constrói o conhecimento a partir do momento em que se integra com o meio em que vive com as pessoas que está a sua volta. Na educação musical é preciso um trabalho ao que se refere formar um grupo. No momento em que a criança entra em contato com a música ela também aprende a se exprimir por meio da linguagem escrita e gestual e oral, sendo trabalhado em grupo permitindo uma maior e melhor interação da criança/adulto.

A música no processo de Ensino Aprendizagem

De acordo com os direitos de aprendizagem do desenvolvimento:

“Conviver com outras crianças e adultos em pequenos e grande grupo utilizando diferentes linguagens ampliando o conhecimento de si e do outro, respeito em relação à cultura e as diferenças entre as pessoas”. (Brasil,2017,p.36)

Segundo o Referencial Curricular nacional para Educação Infantil, o trabalho com música é excelente meio para o desenvolvimento da expressão do equilíbrio da autoestima e autoconhecimento além de poderoso meio de integração social.

A educação musical é como meio privilegiado de intermediação estimula na criança enorme satisfação, uma vez que está envolvida de caráter lúdico e desafiador, em que o educador consegue criar estratégias em sua práx educativa, para que facilite a participação de todos e sendo respeitado o processo de desenvolvimento, criando possibilidades expressivas para as crianças, para que elas possam explorar possibilidades de expressão vocal, corporal, instrumental, pesquisa e inventar.

Os professores da Educação Infantil hoje se sentem mais seguros ao proporem atividade de desenhos, escrita, brincadeira.

De acordo com Brito, (2003) é necessário acreditar que a música deva promover o ser humano e nunca selecionar apenas os talentos naturais, devendo incluir todos os alunos. Todos devem fazer parte da aula recebendo, valorizando e estimulando a mesma atenção ou orientação, pois dessa forma o aluno desenvolve suas competências musicais e fazendo parte de um processo bem planejado, podendo trazer excelentes resultados.

Martins (1985, p. 47) afirma que:

“Educar musicalmente é propiciar a criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”.

Os processos de aprendizagem na educação infantil não se esgotam em apenas uma atividade, mas que se resinificam na medida em que ampliam repertórios e espaço de liberdade e autonomia das crianças, inserir a música irá contribuir para formar a personalidade humana por meio da audição, emoção inteligência, ritmo, melodia, sensorial e criatividade. A linguagem musical se torna fundamental para ajudar na alfabetização da criança, favorecendo o uso dos símbolos de codificação e decodificação alcançando a estruturação do conhecimento.

Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais, percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, formas, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmicas, textura etc.) em atividades de apreciação, explicitando os por meio da voz, do

corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.

A música, o professor e os fatores de estímulo na Educação Infantil

A criança pequena ouve no seu dia a dia diferentes sons de todas as variedades. O carro do gás, o canto do passarinho, o barulho da máquina de lavar, tudo isso, fazem com que bebês e crianças iniciam seu processo de musicalização de forma intuitiva.

Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas, ela recebe estímulos que a aguçam o gosto musical.

Segundo Brito (1998, p. 45):

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais.

O adulto que fica com a criança canta música de ninar, rimas, parlendas brincadeiras cantadas, criando momentos significativos para seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Tais interações contribui para construírem seu repertório.

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:

Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.” – pg.33

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é aquele que proporciona as crianças uma Educação que atende as suas singularidades e interações entre eles, numa construção crítica e reflexiva, desenvolvendo ações que estimulam e possibilitem ao educando agir criticamente e refletir diante das situações novas e desafiadoras do dia a dia, no qual a educação musical é um dos meios para se alcançar este tipo de educação, sendo o educador um facilitador do ensino aprendizagem, garantindo a liberdade de expressão e proporcionando situações ricas, desafiadoras e produtoras de experiências marcantes e significativas.

Nas DCNEI, o currículo da Educação Infantil é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos, que a fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades”.

A experiência musical dentro da sala de convivência é um método que apresenta a riqueza artística e cultural do Brasil para as crianças, construindo projetos que as encorajam a fazer arte e a manter rituais e tradições.

Segundo o currículo da Cidade de São Paulo:

“Assim entende-se que é fundamental considerar bebês e crianças e suas culturas infantis uma fonte de conhecimento transformação e qualificação da ação educativa para

professoras(es)".(São Paulo,2019,p.89)

O educador tem que prestar atenção, olhar para a expressividade e as práticas culturais nas quais as crianças constrói para nortear o trabalho pedagógico, visando situações de aprendizagem significativas.

Considerações finais

A comunicação da criança é feita por meio do corpo e ao cantar, seu corpo se torna o seu instrumento desde seus primeiros anos de vida, pois reagem a eles mediante a balbucios, gritos e movimentos corporais: é o modo de ela se manifestar diante dos sons que ouve, capita a sua direção e identifica as vozes das pessoas, penetra progressivamente no mundo dos sons e, quanto mais adequados forem os estímulos, melhor ela captará o ambiente que rodeia dessa maneira ,as crianças pequenas devem ser convidadas desde bebês a ampliar suas relações de convivência com outras crianças e adultos da Unidade Escolar, nas brincadeiras e interações sociais e trocas de experiências, tal como na amplitude dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, desta forma a música possibilita aos bebês e crianças a explorar ricas experiências nos espaços de educação infantil diferentes situações e cenários, criando oportunidades para que dancem ao som das músicas variadas de diferentes regiões e grupos culturais, garantindo caminhos respeito, apreciação e produzindo cultura, portanto é de suma importância que educadores reflitam sobre sua práx educativa, favorecendo a linguagem musical as crianças, como também estímulos sonoros no ambiente de Educação Infantil devem ser propícios, instigantes intensos a elas, sendo muito positivo inserir a música no processo de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento cognitivo, pois além de fazer parte do ser humano no desenvolvimento global, contribui a ampliar um conjunto de virtudes tais como: autodomínio, autoestima, criar, habilidade motora, disciplina do ouvir e expressão de sentimentos, contribuindo para todas as fases do desenvolvimento humano e sendo útil para toda vida como um todo.

Referencias Bibliograficas

L. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais; arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE,2017

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de, Música na Educação Infantil: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA. 2ª edição. São Paulo: PEIROPOLIS, 2003.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm

Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm JEANDOT, N. Explorando o universo da música. São Paulo: Spicione, 1997.

Lima, Elvira Souza. A criança pequena e suas linguagens. São Paulo: Editora Interalia,2009.

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FU-

NARTE - Instituto Nacional de Música, 1985.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRINAURIA MARIA SARAIVA ALVES FEITOZA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, mostrar a importância do brincar da criança na educação infantil, enfocando o brincar durante o processo de desenvolvimento enquanto ser humano, e a sua contribuição para o desenvolvimento no ensino e a aprendizagem na educação infantil, enfatizando, o prazer de descobrir o mundo em que esta inserida, através da brincadeira, na construção do seu caráter, sua formação moral e social, de acordo com o ambiente no qual se encontra. As brincadeiras são enfocada como instrumento pedagógico de suma importância no desenvolvimento, na aprendizagem da criança. Estas atividades ajudam a construir conhecimento e ainda proporcionam momentos lúdicos e prazerosos para o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento Aprendizagem; Infância.

INTRODUÇÃO

Será discutida a importância do brincar como recurso pedagógico, que proporciona à criança momentos em que ela pode mostrar sua agilidade através da competição, refletir sobre o fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial de uma sociedade, a importância desse momento mágico que é o brincar na educação infantil e porque a criança precisa desse tempo, para o exercício do pensamento e da aprendizagem, tornando essa base como um alicerce para a formação da criança como ser especial de uma sociedade.

As teorias, baseadas nos pensadores: Piaget, Vigotsky e Wallon, considerando as suas contribuições, dentro do processo de formação intelectual da criança enquanto sujeito. O que os mesmos defendem sobre o processo cognitivo da criança e a importância do brincar no desenvolvimento futuro da criança.

Como pode-se perceber, o brincar é um dos instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, o ato de brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, também no processo de aprendizagem da criança com ser humano, pois não trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos que será levada para sua vida futura.

Com esta reflexão consta-se que, as crianças pequenas adoram brincar, a importância do brincar e alguns recursos que

proporciona a criança momentos em que ela pode mostrar sua aprendizagem, desenvolvimento, agilidade através da competição, da socialização com outras crianças, para refletir sobre o fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir o seu desenvolvimento para crescer nos aspectos cultural e social como parte essencial de uma sociedade do aprender.

Dessa forma esta pesquisa analisará de modo geral a importância desse momento mágico que é o brincar e o aprender na educação infantil e porque a criança precisa desse tempo, que as brincadeiras sejam de maneira prazerosa, lúdicas buscando envolvê-lo a criança e interagi - la no prazer de aprender brincando, e tornar essa brincadeira em uma fonte para o exercício do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem, tornando-se essa base como um alicerce para a formação da criança como ser especial para uma sociedade do bem.

Enfim, este estudo tem como objetivo: buscar na literatura bibliográfica, subsídios teóricos que contribuam para o estudo sobre o incentivo ao prazer de brincar e o aprender, iniciado desde a educação, tornando-se as brincadeiras muito mais, prazerosas para o desenvolvimento e da construção de sua identidade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda criança tem necessidade e o direito de brincar, isto é uma característica da infância garantida em Lei. A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida na hora da brincadeira. Essa vivência é carregada de prazer e satisfação. É a falta desse prazer ou dessa satisfação que pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar. A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia de toda criança.

O brincar favorece a criança o aprendizado, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólicos. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional o e corpo da criança. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportunizar a criança seu desenvolvimento e a busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas do mundo. Por ser importante para as crianças, a atividade lúdica e suas múltiplas possibilidades pode e deve ser utilizada como recurso de aprendizagem e desenvolvimento.

É no brincar que acontece a aprendizagem da criança, é através das brincadeiras as crianças podem desenvolver a sua capacidade de criar brincadeiras, para dar condições do desenvolvimento na diversidade das brincadeiras nas experiência através da troca com outra criança ou com os professores ou com a sua família.

Visando a importância do brincar é muito importante pois quando a criança está brincando ela cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu

conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não.

Hoje o brincar é muito importante por que é através do mesmo que a criança desenvolve, conhece e compreende, o seu desenvolvimento para o aprendizado e se expressarem no mundo que o cerca. Com base nas palavras de Vigotsky destacou a importância da brincadeira para o aprender, o desenvolvimento infantil, segundo o autor, vem auxiliando cada vês mas a criança no seu aprendizado, no faz de conta a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é ou seja ser o que ela imagina ser ou seja através do seu imaginário ela vive suas próprias fantasias num mundo cheio de fantasias e encantando, também as crianças agi como se fosse maiores ou ate imita os adultos, exercitar-se na compreensão de papéis sociais e poder usar, de modo simbólico, objetos e ações que ainda não lhe são permitidos. Dessa forma, enquanto brinca, a criança realiza muitas descobertas sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, bem como aprende a relacionar-se com o outro, com o mundo em que vive.

O ato de brincar não é somente “o brincar por brincar”, mas sim o que ela representa para quem brinca. O brincar está em uma dimensão valorizada no desenvolvimento do aprender, abrangendo crianças e adultos, elevando-os a patamares ainda maiores pelo brincar e representando a necessidade de conhecer, construir e de se descontrair, em um mundo real ou simbólico cheio de momentos maravilhosos que só acontece através do brincar. Para Huizinga (1999), o jogo, o brincar, deve ter caráter de liberdade para as crianças irem muito além das suas fantasias, deve ser uma atividade voluntária e quando imposta deixa de ser uma brincadeira ou um jogo, ou do faz de conta. É na brincadeira que as crianças aprendem como os outros pensam e agem, descobrindo assim uma forma mais rápida para a troca de ideias e o respeito pelo outro.

Enquanto aprendem brincando também ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender e ensinar a dividir os outros.

O brincar tem grande importância na educação infantil, principalmente no aspecto cognitivo, proporcionando á criança criatividade, com o objetivo de desenvolver suas habilidades. As brincadeiras fazem parte da infância de toda criança, pois garantem divertimento, alegria e aprendizagem.

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, fazendo com que as mesmas não se movimentem e as deixando estáticas e com isso vão ficando sedentárias e obesas. Com as brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular no pula-pular corda, elástico, pique alto, etc., fazem com que as crianças se movimentem a todo tempo, gastando energia e dando liberdade para criar proporcionando alegria e prazer.

As razões para brincar são inúmeras, pois sabemos que a brincadeira só faz bem, e só não entendemos porque em muitos lugares isso incomoda tanto na sociedade ou algumas pessoas, pais, professores..., mas sabemos que o brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16°, Inciso IV, que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-se. Então vimos que, a criança tem o direito de brincar pois está amparada por lei, e esta é mais uma razão para que as crianças brincam, além das inúmeras situações que já citamos, porque o brincar favorece a des-

coberta, a curiosidade, uma vez que auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso as crianças desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo. O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas.

Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade em todos esses momentos das brincadeiras. Além disso, ser feliz e estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, são outros pontos positivos dessa prática só pode ser desenvolvida através do brincar.

A educação infantil abre portas para que as vivencias em grupos nessa faixa etária tornem-se significativas no processo de aprendizagens futuras. A história da educação infantil é marcada por altos e baixos, seu surgimento se deu com a revolução industrial, esse movimento levou mulheres e mães para fora do lar, gerando a necessidade do surgimento das creches.

Muitas brincadeiras proporcionam o aprendizado das regras de convivência, dos conceitos matemáticos como noções de espaço e tempo, outras desenvolvem a linguagem e a autonomia, pois a criança precisa comunicar-se e expressar suas preferências para brincar, as brincadeiras com a música e as artes ativam a criatividade, outras brincadeiras ensinam as ciências.

A brincadeira traz em si a articulação de elementos imaginários de imitação e também de elementos da realidade, ela acaba por ser uma transformação da realidade no plano da imaginação e das emoções através do brinquedo.

O brincar causa na criança inúmeras sensações como representação, a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, enfim promove novas vivências, o que acarreta num desenvolvimento e por consequência um aprendizado, sempre acompanhados pelo prazer, que o brincar proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que este artigo pode-se verificar que “A importância do brincar e do aprender na educação infantil”. É de fundamental importância na vida da criança e a brincadeira é um meio que a criança utiliza para desenvolver, aprender a se relacionar com as outras crianças e com o mundo em que esta inseridos. Vale ressaltar que as escolas de educação infantil devem oferecer à criança um ambiente de qualidade e favorecedor para o desenvolvimento da criança, que estimule as interações sociais e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, por que é através do brincar que a crianças aprendem, tornando os momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas.

O estudo foi desenvolvido mostra que a importância de valorizar a prática do brincar do lúdico para incentivar crianças na educação infantil, é enorme a importância, dos benefícios que o brincar proporciona no desenvolvimento da criança, através desse momento à criança, se comunica, descobre suas habilidades com naturalidade e com prazer, dentro desse universo de faz de conta. Levando em conta o que foi analisado o brincar este diretamente relacionado ao desenvolvimento intelectual da criança, dessa forma, a criança precisa de estímulos quan-

to nos ambientes escolares, quanto familiar dando oportunidades de contatos com materiais que dão suporte a uma aprendizagem de qualidade.

Em virtude do que foi mencionado não se pode simplesmente culpar os educadores ou considerá-los desmotivados pelo assunto, mas é preciso mostrar quais são os benefícios de um trabalho bem elaborado, que envolva as atividades lúdicas de qualidade, com liberdade de ação física, mental, utilizando recursos e transparência, no estímulo na competição entre os alunos através dos brinquedos, oferecer segurança, tudo isso são notáveis para enriquecimento do trabalho, e a construção de sua identidade. Considerando esses aspectos, com base nas pesquisas sobre a importância do brincar na educação infantil, pode se obter um resultado satisfatório na busca por uma identidade infantil de qualidade, somado ao desafio do estudo, pois além de proporcionar um grande aprendizado sobre o assunto abordado, foi uma superação pessoal enquanto professora da Educação infantil.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1994.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo.

Summus, 1984

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.

São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKI, L. S. (2003) Psicologia Pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA

RESUMO

Especificamente a criança, a quem está voltada a literatura infantil, depende dos recursos de imagem para promover seu completo entendimento, admitindo-se que as ilustrações aguçam a sensibilidade e geram expressões antes que o façam através de palavras. Atualmente, aspectos táteis, como o formato do livro, o papel utilizado, e uma diagramação equilibrada, ou seja, o tipo de letra, a paginação, capa e contracapa, contrastes e cores, aliados à ilustração, constituem o todo que define uma obra literária infantil, pois as mesmas características que a tornam funcionais e atrativas, também distinguem um livro infantil de qualidade. Deste modo, a relevância deste estudo justifica-se pela importância da realização da literatura no período que antecede a inserção escolar. O objetivo do trabalho foi evidenciar o papel transformador das ilustrações em obras infantis, a fim de compreender o processo de transição entre os símbolos e a linguagem escrita. Para tanto, a metodologia que em-

basou a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura. As pesquisas realizadas direcionaram à compreensão de que as ilustrações infantis representam uma importante linguagem à criança, contribuindo de maneira representativa ao desenvolvimento da aprendizagem e alfabetização, cabendo à necessidade de desafiar a imaginação das crianças com propostas de ilustrações em livros de literatura infantil, como os contos de fadas, a fim de determinar maneiras expressivas de comunicação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte Visual; Ilustração; Desenho.

INTRODUÇÃO

O período da Educação Infantil caracteriza a apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, levando aos alunos a conquistarem segurança, diminuindo a dificuldade de decifrar os códigos da língua, sendo capaz de organizar as ideias, compreender regras básicas das letras e as relações ortográficas essenciais para a alfabetização concreta e funcional ao sujeito (CARVALHO, 2015).

Interpretar imagens e refletir sobre a articulação destas com o texto escrito, vai além de decodificar somente a linguagem verbal escrita. As ilustrações contribuem para uma melhor compreensão do texto, tendo em vista que somam novos significados à história. O projeto gráfico de uma obra literária infantil assume a função de convidar seus leitores (MELLO, 2015).

Esse trabalho relaciona as o trabalho com a leitura em sala de aula tem caracterizado uma das maiores preocupações dos professores, transformando-se em discussões variadas que embasam o meio acadêmico, estendendo às pesquisas sobre as práticas de leitura e o ambiente escolar aos fatores que ultrapassam os limites do conhecimento e da aprendizagem. Diante da importância que assume a vida dos sujeitos, a literatura torna-se algo difícil de definir, mas há a possibilidade de assimilar sua estrutura à arte que as palavras representam.

O objetivo desse trabalho é evidenciar o papel transformador das ilustrações em obras infantis, a fim de compreender o processo de transição entre os símbolos e a linguagem escrita. Como objetivos específicos, destacam-se: relacionar a importância e influência dos contos de fadas no desenvolvimento infantil; analisar a importância do desenho na aprendizagem das crianças; identificar a relações entre ilustrações e a efetivação da leitura na infância.

A relevância deste trabalho justifica-se pela importância da realização da literatura no período que antecede a inserção escolar, a fim de estimular as capacidades visuais, encontradas em ilustrações de obras infantis, estimulando a curiosidade das crianças quando chegam às escolas interessadas em traduzindo as escritas em livros, interpretando as músicas e reconhecendo suas preferências.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, com revisão de literatura, considerando estudos realizados por autores que abordam a temática, para a partir de análises, ampliar as discussões que embasam o trabalho.

O DESENHO NA REALIDADE INFANTIL

A criança inicia a manifestação de seus sentimentos, emoções e desejos por meio dos desenhos, traduzidos nas brincadeiras infantis, desde rabiscos no chão com

giz, até a expressão de imagens em papel e parede. Os desenhos, assim como as expressões corporais, representam o meio inicial da manifestação das ações infantis, demonstrando a sensibilidade artística desde muito cedo.

"A criança tendo um instrumento que deixe uma marca, como uma varinha na areia, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros, o pincel com tinta no papel, brincando deixa sua marca, criando e contando histórias" (MOREIRA, 2009, p.15).

Ao desenhar, a criança elabora situações a sua volta e, mesmo que estejam em silêncio ou concentrados, os indivíduos estão em um constante jogo de criação. Em alguns momentos a explosão de emoções torna-se tão elevada que a criança acaba cantando ou conversando enquanto desenha, mas todo o processo faz parte de um momento lúdico de aprendizagem (CARVALHO, 2015).

O desenho ainda acontece em momentos de ausência da grafia, como na decoração de uma casa de bonecas ou nas estradas que compõe a cidade dos carrinhos de brinquedo e, sem que a criança saiba da sua criação, ela desenhará com os olhos que enxerga sua realidade (LINHARES, 2008).

Moreira (2009) ainda afirma que desenho é qualquer traço no papel ou em outra superfície, de modo que a criança esteja expressando seus sentimentos com os materiais que estiverem à mão. Ao observar uma criança brincando livremente é possível entender como ela diferencia a disposição de seus brinquedos e a maneira como os desenha no espaço, cabendo a esta linguagem artística a percepção sobre as necessidades e preferências da criança.

Gimenez (2009) afirma que a melhor maneira de entender a criança e identificar seus desejos é observando suas atitudes ao brincar, desde a maneira como movimenta seu corpo até as expressões quando não está contente com uma situação.

Neste momento é fundamental a observação das expressões artísticas das crianças que, ao desenhar registram sua percepção sobre o mundo a sua volta.

As crianças ainda desenham para registrar uma fala, uma história, logo, o desenho também pode ser reconhecido como a primeira forma de escrita da criança que expressa suas alegrias e medos por meio de traços que elas mesmas acabam interpretando e contando aos adultos.

Quando a criança conhece o lápis, ele representa um brinquedo que reflete em uma ação lúdica e o desenho nasce com marcas em papeis ou superfícies, criando um jogo de exercício repetido diversas vezes pela criança, assumindo formas mais expressivas posteriormente. Como nesta fase a criança encontra-se no período sensório motor, a representação gráfica tem um compromisso maior com a estrutura dos movimentos e a conquista por nortear um risco (MOREIRA, 2009).

O desenho infantil avança conforme as percepções das crianças. O grafismo está ligado à maturidade que a criança vai adquirindo, iniciando pela percepção motora e seguindo até a maturidade cerebral, momento que a relação com o mundo passa a ser criticada e sensibilizada pela criança (SANTOS, 2015).

Portanto, o desenho não é um simples ato mecânico para distrair a criança, ele deve ser interpretado como funções emocionais e simbólicas da criança, capazes de contribuir na formação. O desenho permite que a criança crie expressões, integre percepções e imaginação, além de despertar a sensibilidade e a capacidade reflexiva.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA APRENDIZAGEM

Na fase pré-escolar, a criança apresenta marcas pessoais em expressões gráficas, representadas por meio de desenhos que traduzem a maneira como elas conseguem uma comunicação com o mundo.

O desenho caracteriza uma linguagem encantadora aos pequenos, devido à possiblidade de criar e recriar situações vivenciadas. Deste modo, a criança e o desenho apresentam relações fundamentais, que permitem o reconhecimento de regras e práticas sociais para ampliar a capacidade imaginativa (SANTOS, 2015).

O lápis e o papel, assim como objetos similares, determinam a iniciação das marcas da criança, assim como os rastros e traços, incluindo a ação de imitar a escrita dos adultos, não por meio de cópias, mas pela revelação da necessidade de produzir uma escrita própria, transmitindo as necessidades e desejos infantis. Quando a criança começa a querer representar, ela passa a transmitir seus conhecimentos através do ato de desenhar (CARVALHO, 2015).

Antes mesmo de iniciar a escrita, a criança utiliza a produção gráfica para a comunicação. Deste modo, o desenho representa uma espécie de alicerce para a aquisição da língua escrita de uma criança, permitindo que ocorram outras maneiras de desenvolver as linguagens, como pelas músicas, brincadeiras, danças, entre outras atividades, que proporcionam a formação da identidade infantil, além da personalidade e inteligência (MELLO, 2015).

Portanto, ao abandonar o desenho, a criança opta por substituir os códigos gráficos pela escrita, limitando-se apenas ao desenvolvimento de uma das capacidades. Em determinadas situações, a escola antecipa o processo e alfabetização com a intenção de atender às necessidades sociais que cobram pela aprendizagem da alfabetização das crianças, abandonando o prazer de poder aprender a escrever por meio de seus desenhos.

A escola passa a valorizar o tempo da criança com atividades de expressão construídas previamente, sem proporcionar o processo de criação infantil, ampliando as experiências diversas que o sujeito pode conquistar. Na Educação infantil, por exemplo, a criança passa do estágio de estímulo à alfabetização sem os devidos desenvolvimentos da capacidade linguística, retirando o desenho da realidade da criança por acreditar que seja uma prática de divertimento, quando permite a aprendizagem significativa (BECKER, 2011).

A alfabetização não exige uma desqualificação da apropriação da linguagem escrita, mas precisa atribuir significados e valores aos desenhos realizados pelas crianças, cabendo às escolas o aproveitamento das diversas maneiras de expressão do aluno, com a intenção de relacionar as experiências de vida ao aumento gradativo do desenvolvimento e das habilidades humanas, caracterizando a alfabetização como uma função social de maneira adequada (MELLO, 2015).

O currículo escolar apresenta diversas atividades faladas de maneira formal, levando a criança a esquecer-se de desenhar. Diante desta realidade, o desenho infantil perde espaço para a necessidade de atender as exigências do contexto social, levando as salas de aula a desvalorizarem os momentos de desenhar, considerando esta prática como passatempo aos alunos, quando o desenho e a brincadeira deveriam assumir a posição de estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem infantil (CARVALHO, 2015).

Sendo assim, o professor precisa estabelecer meios estimulantes e ambientes instigadores que proporcione prazer aos momentos de criação infantil levando a criança a manifestar suas representações artísticas através da valorização do desenho e apreciação de imagens. Neste momento, experimentar novas linguagens também permite uma aprendizagem importante, desenvolvendo a alfabetização ao relacionar desenhos, músicas, danças e outras atividades (BECKER, 2011).

Sendo assim, a linguagem gráfica requer a inserção de atividades lúdicas, que permitam à criança aprender de maneira significativa, pois educar significa conduzir o indivíduo à construção do saber, priorizando a capacidade criativa e transformadora do conhecimento por meio da flexibilidade e adaptação do que for necessário para um resultado satisfatório (MELLO, 2015).

A capacidade de desenhar e interpretar imagens em cada criança deve ser considerada como uma forma única e perfeita, recebendo a devida valorização, de modo que o sujeito seja levado a entender que expressar sentimentos, desejos e realidades é a melhor maneira de perceber o mundo individual e coletivamente. Mesmo que algumas produções sejam mais belas do que outras, a criança não pode ser desestimulada a fim de continuar suas manifestações para que o professor perceba e identifique a cultura, os sentimentos e a maneira como a criança enxerga o mundo ao seu redor (LINHARES, 2008).

O professor que se propõe a trabalhar as linguagens da arte deve valorizar o conhecimento das crianças, aliando a sua formação tudo o que surgir em sala de aula a fim de garantir que as características, interesses e limitações de seus alunos sejam percebidos e utilizados para uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

O conhecimento teórico e prático do professor depende de sua afetividade pelas crianças, além do interesse dos sujeitos para que o trabalho artístico exista em sala de aula, pois não basta exigir da criança que manifeste suas expressões com técnicas e atividades predeterminadas, desconexas à realidade do indivíduo, é necessário que o professor seja corajoso para transformar o ensino de arte em algo importante às crianças, inovando as práticas e superando as ideias limitadas sobre o fazer artístico, explorando em suas turmas a potencialidade que vai contribuir para a construção do conhecimento interdisciplinarmente (SANTOS, 2015).

“A arte perpassa a brincadeira e desenvolve autoimagem, autoestima e autoconfiança, tornando o aluno sujeito de seu aprendizado, formando cidadãos do mundo capazes de transformá-lo” (BARBOSA, 2006, p.56).

A aprendizagem infantil, portanto, deve superar os paradigmas que caracterizam este momento como algo maçante e mecânico, proporcionando uma aprendizagem prazerosa, que introduz as linguagens artísticas na realidade da criança de modo a propor um envolvimento e conhecimento sobre suas habilidades, potencialidades e capacidades artísticas, por meio da expressão de pensamentos ou da realidade, saindo do comum, do convencional e do padronizado para a exploração da manifestação artística de cada criança a fim de garantir a construção de uma identidade mais autônoma e segura quanto as suas capacidades.

APRENDER COM IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As transformações tecnológicas in-

fluenciam nas perspectivas atuais de vida humana, principalmente no que envolve a comunicação e a educação. A mídia representa boa parte das opiniões do homem, devido à divulgação de propagandas que transmitem cultura para o cotidiano, caracterizada pelas imagens que circulam com frequência em qualquer tempo ou espaço. Compreender a linguagem destas imagens, portanto, é fundamental para que o conhecimento propague-se e atinja a todos os indivíduos que convivem em sociedade (MOBRICE, 2010).

Como a educação é o ponto de partida para o conhecimento das pessoas, as crianças têm um contato inicial com as imagens já na fase pré-escolar, ao discutirem sobre as imagens que acompanham nas televisões, Internets, entre outros meios de comunicação (SANTOS, 2015).

As crianças são incentivadas a colorir livros com imagens que simbolizam personagens infantis de figurinos variados, levados desde muito cedo, às influências da mídia sobre as roupas da moda, as melhores cores, valorizando um olhar infantil voltado ao estereótipo, que passa a fazer parte do imaginário da criança (BECKER, 2011).

Este estereótipo imposto pelos meios de comunicação acaba descontextualizando o cotidiano do homem, com a simplificação de imagens que poderiam simbolizar muito principalmente para a realidade da criança.

Segundo Vianna (2015) o estereótipo é a simplificação no esquematizar de formas e figuras, reduzindo uma expressão artística a sua visualização mais simples possível. O estereótipo é uma representação imóvel de algo já existente, sem que ocorra a criação por parte de quem reproduz, sustentando uma maneira constante de diferenciar o que é, de fato, mais próximo do belo do que não é.

Para Becker (2011), os estereótipos apontam como maneiras de construir a Arte de forma desfocada, com clichês sobre desenhos que enfeitam e multiplicam os murais de escolas de Educação Infantil, oferecidos para pintura das crianças que reproduzem uma situação sem uma aprendizagem significativa, reduzindo o ensino de Arte a espaços decorativos de ambientes e portfólios infantis.

Com a finalidade de atrair a atenção dos alunos para desenhos bonitos, os estereótipos começam a influenciar a vida humana desde muito cedo, produzindo padrões de beleza que poderiam ser evitados já na fase pré-escolar da infância. Os próprios pais incentivam a beleza nas manifestações artísticas dos filhos, deixando a espontaneidade cada vez mais de lado, refletindo na busca por um modelo que deixam as crianças seguras perante seus pais, colegas e até mesmo professores (MOBRICE, 2010).

Esta maneira de ensinar a Arte por meio da reprodução de desenhos, data desde o século XIX, predominando até os dias atuais, mantendo moldes padronizados que inibem a criação das crianças. O desenho estereotipado limita a imaginação das crianças, empobrecendo a expressão artística e impedindo que as habilidades dos sujeitos sejam desenvolvidas naturalmente (BERNARDI, 2014).

Portanto, após a fase pré-escolar, a prática educativa às crianças, utilizada pelos professores de Educação Infantil, precisa dinamizar o ensino de artes visuais, propondo que o indivíduo seja criativo e esteja aberto à linguagem artística em todos os aspectos, pois apenas assim, o educador vai permitir que a criança explore materiais e atividades diversificadas para aprender a arte como deve ser, não reduzindo a um simples passatempo em sala de aula (VIANA, 2015).

Tanto o desenvolvimento da criança quanto seu ritmo de trabalho deve ser respeitado, de modo que ocorra uma aprendizagem significativa, além de garantir que imagens variadas sejam introduzidas na realidade da criança, a fim de proporcionar um aumento no repertório do indivíduo para que ele faça arte espontaneamente, mas com a mediação do professor para estimular, intervir e oportunizar experiências cada vez mais prazerosas e ricas para a criança (MOBRICE, 2010).

Introduzir ao cotidiano das crianças boas imagens significa ensinar a apreciação das Artes Visuais desde a fase pré-escolar, trabalhando todas as linguagens artísticas (pinturas, esculturas, desenhos, cerâmica, entre outros) atreladas às transformações estéticas, como fotografia, moda, propagandas, cinema e todos os avanços tecnológicos que compõe a rotina da criança. Cada modalidade artística é diferente aos olhos do espectador visualmente, mas todas representam a expressão da cultura humana, materializadas em uma forma visível, podendo ser estática ou em movimento, em todas as dimensões e materiais possíveis para aumentar o repertório e a criticidade das crianças (VIANNA, 2015).

A imagem, neste caso, ultrapassa as veias artísticas, sendo necessário o entendimento no contexto social para que a criança passe a entender no contexto educacional (BECKER, 2011).

Uma atividade sugerida por Barbosa (2006) para a criança aprender a ler as imagens artísticas e cotidianas é a realização de retratos e autorretratos, propondo que a criança se coloque no lugar da obra escolhida, caracterizando-se como a imagem e servindo de moldura, como um quadro com a mesma postura da ilustração, a fim de que um colega reproduza sua imagem. Expor trabalhos realizados a partir da criação dos alunos permite que outras crianças sintam estímulos para realizar atividades artísticas.

Sendo assim, o estudo da imagem é uma das ferramentas mais importantes para o ensino de arte, também durante a fase pré-escolar, inspirando a criança para reproduzir suas emoções e não apenas copiá-las de algo estereotipado pela sociedade como belo.

A livre expressão no ensino de arte permite que a criança encontre sua capacidade criadora e aprenda a experimentar mediante as variadas situações do cotidiano, dependendo da atenção do professor para observar e descobrir a sensibilidade no olhar de seus alunos, oportunizando a aprendizagem por meio da brincadeira de desenhar, pintar e estar em contato com a arte (MEDEIROS, 2012).

A melhor maneira de ensinar a arte é integrando todos os seus aspectos na fase pré-escolar, com sequência na escola, permitindo que a criança seja levada ao interesse pela aprendizagem, identificando a necessidade do ensino da Arte, desenvolvendo aspectos artísticos, construindo uma identidade crítica e sensível que permitirão o entendimento das diferentes culturas e diversidades sociais. Desse modo, o respeito pela arte e a dedicação pela sua aprendizagem acontece de maneira natural em todos os níveis da educação (MOREIRA, 2009).

A leitura das imagens caracteriza-se como uma das formas de comunicação e interpretação do mundo. No caso da leitura de imagens em livros infantis, representa uma importância significativa, diante da possibilidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem em situações aplicáveis ao cotidiano da criança, uma vez que por meio das imagens, a imaginação do indivíduo tende a ser potencializada (MEDEIROS, 2012).

Diante desta realidade, as imagens são fundamentais para a iniciação da leitura infantil, possibilitando a inserção dinâmica na alfabetização, a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças. As ilustrações auxiliam na interpretação, fortalecendo a imaginação, de modo que o sujeito consiga identificar o que aprende na escola em sua realidade cotidiana.

Durante a infância, a formação do pensamento ocorre a partir da exploração e vivência, potencializadas nas crianças ao considerar a capacidade de imaginação. A alfabetização exige um contexto diferenciado, com um ambiente estimulador, cabendo às imagens encontradas em livros de contos de fadas, um significado ao aprendizado, proporcionando à criança além da decodificação, mas a percepção de que as letras pertencem ao mundo da fantasia, dos desenhos e das fábulas (FARIA, 2008).

As crianças precisam de contato com livros, contos e histórias de diferentes gêneros desde pequenas, pois os livros infantis alimentam a imaginação da criança a fim de contribuir com reflexões, ou seja, a criança tende a inserir a história em sua realidade cotidiana social, familiar e individual, ampliando e potencializado a capacidade de interpretação e crítica acerca das questões cognitivas que compõem sua formação (LINHARES, 2008).

De acordo com Faria:

Quando o texto dos livros para crianças é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire um papel relevante na estruturação da narrativa. Deve, portanto, ser cuidadosamente analisada em suas sequencias e cenas, na representação das personagens e suas expressões (pessoais, de ação, etc.). Nos detalhes do espaço e do tempo a fim de que as crianças acompanhem e a dominem plenamente a história e as formas que estão narradas. (FARIA, 2008, p. 82).

Portanto, as ilustrações podem direcionar a criança em sistemas de socialização, diante da possibilidade de comunicação entre os sujeitos para tratar as informações recebidas na narração, de modo que cada um seja capaz de identificar os objetivos dos contos por meio das imagens observadas durante as histórias.

As funções de cada linguagem são complementares, não havendo maior ou menor importância de uma sobre a outra. Um bom entrosamento entre ambas ajuda as histórias a ganharem vida. Para não correrem risco de serem redundantes, as ilustrações devem ultrapassar a reprodução literal das palavras do escritor, enriquecendo visualmente as possibilidades do imaginário, dando espaço para que a imagem continue de onde o texto parou (MOBRICE, 2010).

De acordo com Santos (2015) as relações de correspondência não apresentam necessariamente uma repetição, quando a ilustração intenta por um entendimento imaginativo que só pode ser individual, portanto, exclusivo. Sendo assim, interpretar as imagens de um livro de literatura infantil é tão relevante quanto compreender seu texto.

Para Gimenez (2009), a interpretação de um livro infantil trata-se da construção de sentidos múltiplos, unidos por meio do projeto gráfico, denominado pelo autor como leitura semiótica. O objetivo da “hora da história” é a familiarização com a leitura e tal atividade deve ser incorporada na rotina diária de aulas que, quando nutridas de motivação, direcionam às crianças a despertarem a curiosidade e a imaginação. O acesso aos livros deve ser facilitado como oportunidade de contato com o uso real da escrita, mesmo que ainda não se comportem como leitores e sim expectadores.

No mundo escolar, estes momentos passam pela exposição de gravuras, pela narração dramática que ganha impostação de voz e expressão corporal. O bom contador de histórias vibra, faz rir, é engraçado e alimenta o mistério, além de respeitar a obra literária, sem adaptações, onde todos também possam vê-la, garantindo a ligação entre todos da roda, atendendo as perguntas e comentários que podem surgir. Quando bem contadas, as histórias fazem com que as crianças se identifiquem com os personagens e façam parte da trama. Assim vividas, provocam novos sentimentos e amadurecem outros (FARIA, 2008).

Para Linhares (2008), a literatura assume funções no desenvolvimento humano, ligadas às questões: psicológicas, quando propõe situações imaginativas; formativas, quando permitem os questionamentos do leitor; aprendizagem, propondo conhecimentos sobre o mundo nos momentos que a literatura interpreta a realidade social e humana, interligadas às questões culturais, permitindo aos sujeitos uma humanização.

A prática da leitura conduz à exploração das potencialidades da língua, incentivando o leitor a expressão de seus desejos, quando possibilita o desenvolvimento de experiências, pois uma leitura permite diferentes aprendizagens ao sujeito, uma vez que ao reler uma obra, novas conclusões e ressignificações podem ser consideradas.

Maguel (2008) destaca a importância da leitura estética, ou seja, a função literária de exercer uma linguagem verbal aos homens, por meio de rotinas reais. Sendo assim, além das palavras, as fotografias e os objetos, as palavras narradas permitem as relações com sensações, ampliando as dimensões humanas de percepção da leitura, não a limitando apenas a palavras sem conexão ou sentido à realidade. A função da literatura assume dimensões transformadoras, uma vez que a compreensão do leitor pode materializar-se em cores, sabores e formas, instigadas.

Medeiros (2012) afirma que para a criança, o contato com os livros deve acontecer desde os primeiros momentos, mesmo que o sujeito ainda não consiga ler, mas aprenda a manusear os contos. Esse contato inicial ocorre com o estímulo das famílias, que narram histórias às crianças, variando os tipos de contos, incentivando a criança a participar da história desde pequeno, propondo a formação de crianças leitoras, que pode ser estendido a adultos interessados pela leitura.

Quando a criança não tem nenhum contato com os livros, ou um contato interpretado como insuficiente, chegam às escolas apresentando desinteresse total pela leitura. Algumas crianças só conseguem contato com a literatura infantil quando passam a frequentar o ambiente escolar, pois o acesso aos livros é maior do que quando estão fora da escola (MEDEIROS, 2012).

Porém, quando a criança é apresentada aos contos já entre as famílias, as experiências trazidas à escola proporcionam uma aprendizagem mais eficaz, uma vez que o conhecimento influencia a busca por novas informações, cabendo à escola considerar variantes ao escolher as práticas relacionadas à leitura da criança. A escola precisa adotar a ideia da leitura pela leitura, ou seja, o incentivo à criança de ler para aprender e não para que seja avaliado sobre seus conhecimentos. As práticas pós-leitura devem ser superadas a fim de que a criança

seja levada até a leitura para explorar a narração por meio de reflexões, proporcionando um benefício educacional às crianças (MOBRICE, 2010).

Na infância, a imagem representa uma infinidade de possibilidades para desenvolvimento cognitivo, diante da importância de estimular o aprender a partir das relações entre imagens e seus significados. Tanto na fase pré-escolar, quanto na Educação Infantil, as ilustrações em livros, por exemplo, representam a aproximação da criança com a compreensão de algum assunto ou situação, de acordo com a intensidade de comunicação entre o leitor e a história (MAGUEL, 2008).

Os livros infantis de contos de fadas, que contém ilustrações, transformam-se em instrumento de aquisição do conhecimento, pois pode pertencer à realidade da criança de maneira natural, configurando o imaginário como uma possibilidade de existência, situação que contribui com o desenvolvimento das habilidades do sujeito, como inteligência, raciocínio, criticidade, entre outros aspectos (SANTOS, 2015).

A cultura da educação ao longo dos tempos é transformar a leitura em algo técnico, apresentando textos de palavras apenas às crianças, porém, quando ocorre a inserção da prática de leitura em todas as fases da vida, na necessidade de transformar letras em realidade, caracteriza-se como propício ao ensino da leitura o trabalho com letras e ilustrações, a fim de que os livros possam significar algo para as crianças, capazes de relacionar as histórias ao cotidiano (MAGUEL, 2008).

A imagem ainda pode representar a primeira forma de leitura, ocorrida já na infância, quando a criança está mais próxima ao desenvolvimento cognitivo, facilitando a capacidade de imaginação. Portanto, a ilustração de livros, por exemplo, simboliza uma manifestação de codificação verbal e escrita. Mesmo que abstratamente, o desenvolvimento visual por meio da leitura de contos de fadas, amplia a interpretação e revela interesses e necessidades da criança, que tende a demonstrar maior ou menor relação com determinadas imagens (MOBRICE, 2010).

Considerando a ideia de que a imaginação acaba materializada conforme a capacidade de criação do indivíduo, as ilustrações acontecem a partir da projeção do criador de uma história, que utiliza sua experiência e vivência para representar acontecimentos. A criança, por sua vez, baseia-se nas imagens definidas para ampliar seu conhecimento de mundo, aumentando o repertório de figuras em seu cérebro, possibilitando uma compreensão mais significativa de situações ainda desconhecidas (FARIA, 2008).

Os livros de contos de fadas são ricos em ilustrações, comunicando-se com as crianças por meio de imagens e proporcionando aquisição do conhecimento, além de ampliar a percepção de objetos de sua realidade, associando letras e palavras às imagens, cores e diferentes universos, promovendo o conhecimento a partir da identificação visual (MOBRICE, 2010).

A criação de uma imagem depende da movimentação do autor em realidades externas, a fim de que a imaginação projete algo que já lhe foi apresentado anteriormente, pois apesar de conseguir construir uma ilustração, o pensamento busca experiências já vivenciadas para projeção de uma imagem. Sendo assim, a ilustração de um livro de contos de fadas, por exemplo, apesar de linear em espaço e tempo, exige uma organização da criação e imaginação (MAGUEL, 2008).

A capacidade infantil de realizar uma leitura por meio de imagens não se limita à possibilidade de enxergar as figuras como estão dispostas, mas compreender as dimensões e percepções das ilustrações. Porém, a linguagem só é efetivada quando a criança percebe com atenção as imagens e as formas de leitura, estando aberto à comunica-

ção, diálogo e aprendizado, pois a organização do pensamento em relação à associação entre figuras e letras, depende dos estímulos e desenvolvimento das capacidades cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na fase pré-escolar, quanto na iniciação na escola, o conhecimento em arte é fundamental para que ocorram manifestações nas crianças desde bem cedo. Para tanto, é necessária uma atuação sólida e específica, a fim de permitir que todos os campos do conhecimento sejam explorados nas crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa para desenvolver todas as linguagens possíveis no indivíduo. As famílias e a escola deve ser um espaço de cuidado com a criança, praticando atos de afeto entre os envolvidos com a educação, possibilitando a ampliação do conhecimento e da sensibilização dos sujeitos com a sociedade.

Quando a arte é vista como uma disciplina transformadora e importante para o desenvolvimento da criança, tal como as demais áreas do conhecimento, fica evidente a necessidade de quebrar os paradigmas sobre a interpretação das linguagens artísticas apenas como atividade de recreação, de passatempo ou de decoração realizadas em espaços de formação.

Sendo assim, os desenhos apresentados às crianças devem propor a expressividade infantil, respeitado as fases e estágios da infância, entendendo o grafismo como uma ação pedagógica, que possibilita novas maneiras práticas de ensinar a arte desde a fase pré-escolar até o final do período escolar.

Com relação às ilustrações nos livros infantis, trata-se de um processo pertencente à realidade infantil desde bem cedo, antecedendo à aprendizagem convencional da escrita, determinando maneiras expressivas de comunicação das crianças, que utilizam os desenhos para externar suas angústias, necessidades e desejos.

Desta forma, as ilustrações infantis representam uma importante linguagem à criança, contribuindo de maneira representativa ao desenvolvimento da aprendizagem, além de favorecer a coordenação dos movimentos e da capacidade imaginativa na infância.

A elaboração deste trabalho possibilitou algumas reflexões referentes à importância das imagens nos livros infantis, enfatizando os contos de fadas para a formação da linguagem e da imaginação, valorizando a necessidade das aulas de arte durante o período escolar.

Quando a fase escolar inicia-se na vida da criança, a tendência é a redução dos desenhos e interpretação de imagens, com o propósito de atender o sistema gráfico convencional, mas quando o desenho ainda é valorizado nas aulas, especialmente dentro da disciplina de arte, a criança passa a encontrar relações entre as palavras e a utilização de expressões gráficas, traduzindo na aprendizagem significativa, que favorece o desenvolvimento da criança e proporciona prazer ao aprender, deixando de lado associações com métodos maçantes e mecânicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Por Amor e Por Força: rotinas na educação infantil. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, R. N. A arte na formação da professora das séries iniciais do ensino fundamental. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BERNARDI, E. O livro de imagem: inserção da criança no mundo da leitura, 2014.

Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream>. Acesso em 20/04/2021.

CARVALHO, B.V. A literatura Infantil: visão histórica e crítica. 4ª ed. São Paulo: Global, 2015.

FARIA, A. R. O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

GIMENEZ, J. C. As contribuições do desenho na educação infantil. Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119252>. Acesso em 20/04/2021.

LINHARES, T. O. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. 4ª ed. São Paulo: DCL, 2008.

MANGUEL, A. Uma história da leitura. Trad. Alda Saldanha. – Lisboa: Presença, 2008.

MEDEIROS, E. R. Considerações sobre Monteiro Lobato representando a literatura infantil nas escolas. Revista Científica Eletrônica de Letras. Ano 10, n°19, 2012. Disponível em: < http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/tYiERQnGlSzvJWs_20 13-7-10-16-13-41.pdf >. Acesso em 15/04/2021.

MELLO, E. C. Atividades de letramento em salas de educação infantil. In: Revista do Professor. Vol. 04, ano 12, 2015. Disponível em:

<https://fce.edu.br/blog/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao-infantil/>. Acesso em 20/04/2021.

MOBRICE, I.A.S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

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

SANTOS, M. P. As fases do desenho infantil na apropriação da escrita a partir da contação de histórias. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015. Disponível em:

<http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/2630>. Acesso em 12/04/2021.

VIANNA, L. M. R. Do desenho estereotipado à desestereotipação. Anais do 11º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2015. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br /art_ead/article>. Acesso em 15/04/2021

A ARTE NO PROTAGONISMO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

HELOISA DE SOUSA PALHA CORREIA

RESUMO

Este trabalho tem como tema: A Arte no protagonismo da Primeira Infância, que procura relacionar a Arte ao Protagonismo da Primeira Infância. Cita em seus parágrafos o Conceito de Arte e de Primeira Infância, descreve as Expressões Artísticas, comenta sobre a Legislação que consta o estudo da Arte na Educação Infantil, cita alguns campos de experiência constante no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, e a

importância da Arte para o desenvolvimento global das crianças. A opção metodológica adotada nesse trabalho será a pesquisa bibliográfica de autores estudiosos do assunto e da Legislação, conceitos. Este trabalho está dividido em Introdução, Conceitos e Fundamentos teóricos e Considerações Finais .

PALAVRAS- CHAVE: Arte; Protagonismo; Primeira Infância

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema “A Arte no protagonismo da Primeira Infância”. Comecemos a abordar o tema, citando o conceito de Arte, e as Expressões artísticas. Para esclarecer como a Arte aparece no Currículo da Educação Infantil, e a sua real importância e valor dentro deste currículo.

Quanto mais conhecemos a Arte, mais entendemos a importância que ela tem no desenvolvimento da criança, principalmente quando a proposta Pedagógica vai de encontro ao protagonismo da criança, que se mostra um ser que tem uma história e que também é construtora desta história.

Essa pesquisa tem como objetivo fazer um breve estudo para relacionar a Arte ao Protagonismo da Primeira Infância, buscando informações sobre o Conceito de Arte, as Legislações vigentes, para o estudo de Arte na Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional que evidencia ao Arte no Currículo da Educação Infantil, a Nível federal. Ligando tais informações com a importância da Arte no desenvolvimento Infantil.

A motivação principal desta pesquisa, foi a sensibilidade de perceber os entusiasmos dos bebês e crianças, quando estão experimentando a Arte, dentro das suas expressões: música, dança, teatro, arte visual, a todo tempo experimentam, com as interações, estas convivências com a Arte ficam mais ricas e prazerosas, apoiando várias linguagens importantes para o desenvolvimento global dos bebês e crianças.

Para OLIVEIRA, Renata (2015), O Planejamento da ação educativa ganha novos e sofisticados contornos. Contornos intencionalmente abertos e flexíveis, capazes de acolher e dialogar com as vozes infantis de forma viva, interativa e transformadora.

Para fazermos um Planejamento para essas crianças que demonstram uma grande satisfação no fazer artístico, devemos ouvi-las, mesmo sem ser verbalizadas essas vontades, mas o protagonismo infantil é obrigatório aparecer neste planejamento, que nos leva à várias reflexões.

A opção metodológica adotada nesse trabalho foi a da pesquisa bibliográfica referentes aos conceitos, Legislação, que fundamentam o efetivo direito da criança à educação e ao estudo da Arte.

O trabalho está divido em três capítulos, sendo que o primeiro se à Introdução, o segundo à conceitos: de Arte e Primeira Infância, e também às Fundamentações teóricas: Expressões artísticas, Legislação e Currículo e a importância da Arte para o desenvolvimento global das crianças e bebês.

2 CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

2.1 CONCEITO DE ARTE

Para Adami, Anna [2016], a designação do termo Arte do latim Ars, que significa habilidade. É definida como uma atividade que manifesta a estética visual, desenvolvida por artistas que baseiam em suas próprias

emoções. Geralmente a arte é um reflexo da época e cultura vivida. A Arte existe desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem, inicialmente utilizada para suprir necessidades de sobrevivência, como utensílios de cozinha e inscrições em cavernas. No Século V a.C., era considerada técnica, do grego tékn, onde esculturas e pinturas eram aprimoramentos técnicos.

Segundo Adami, Anna [2016], a Arte é desenvolvida com o intuito de mostrar o pensamento de o artista expressar os sentimentos, por meio de corrente de estilo e estéticas diferentes. Estilo e Estética são as suas manifestações. Estilo é a forma da obra e Estética é o fundamento da Arte. Cada qual interpreta os cenários e objetos de uma maneira única e singular, o que caracteriza o movimento que a nomeia.

Para Adami, Anna [2016], a Arte e a obra artística, são também manifestadas através de tecnologias, com diversos meios como no rádio (músicas e melodias) fotografia, dança, cinema e televisão (a qual possui um papel importante de difusor

de informações artísticas). Além de museus (manuscritos, esculturas e pinturas). A Internet pode ser considerada como ponte, que faz a ligação entre o público e a Arte. Visto os inúmeros meios de se transmitir a Arte, o entendimento e a compreensão da mesma refere-se ao conhecimento cultural e de vida das pessoas.

Quando conseguimos compreender a definição de Arte, percebemos que muitos momentos de nossa vida a Arte está presente, e ao acessarmos ás variações que a Arte nos proporciona, nos tornaremos pessoas melhores, mais críticas, observadoras e sensíveis, e devemos facilitar para que as crianças e bebês (seres da primeira infância) tenham tais acessos, para que se apropriem da Arte, também nos momentos de interações e brincadeiras, e gradativamente sejam pessoas também sensíveis e compreendam e respeitem o outros nas suas diferenças.

2.2 CONCEITO DE PRIMEIRA INFÂNCIA

Para Wikipedia.org, Primeira Infância é o nome dado aos primeiros anos de vida, em particular, os cinco primeiros, de um ser humano, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento.

2.2.1 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo MEC, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola.

Para Pereira (2020), Educação Infantil é entendida em amplo sentido, é na educação infantil que se podem englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória. A Educação Infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, em seus diversos aspectos, tais como intelectual, emocional, social e motor. Por isso, hoje, ao pensar em Educação Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos centrais que caracterizam e constituem o espaço e o ambiente escolar nesta etapa de educação.

Percebendo a definição de Educação Infantil, fica mais claro pensar, como as crianças se expressam artisticamente, com um modo peculiar da idade e da fase em que está vivendo, já utiliza da arte como forma de expressão.

2.3 EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Segundo o “Dicionário Informal. Com” (2013) , A Expressão Artística é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

Segundo a Wikpédia, [2016], a Arte é bem diversificada e nos deixa livres para podermos expressar de várias maneiras: falando, rindo, dançando, cantando, pintando... As principais formas de expressar a Arte, são: A musical, a corporal e a visual.

2.3.1 EXPRESSÃO MUSICAL

Segundo a WiKpédia [2016] , é uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. É considerada por diversos autores como uma prática cultural e humana. Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

Para BOCCHESE, Ana Maria (2010), na música o artista expressa suas emoções por meio de sons, podemos fazer música ao ouvir os sons. ao perceber o

ritmo... ao fazer sons com o corpo... ou produzir sons com objetos musicais. Assim cada músico cria seu estilo, inventa um jeito próprio de tocar e cantar. O som musical é uma sequência de sons organizados, ele pode ser produzido por meio da voz, ao cantar. ou por meio de instrumentos musicais. A diferença entre um som musical e um ruído está na organização dos sons. Enquanto o som musical tem propriedades determinadas e em harmonia, o ruído é um conjunto de sons desorganizados. Contudo, um ruído também pode ser considerado música, depende da maneira como ouvimos!

Ao refletir sobre a expressão musical, notei a importância desta expressão na primeira infância, as crianças são mais abertas para receberem formas musicais diferentes e bem transparentes ao manifestarem suas escolhas, em demonstram que desde de pequeninos têm preferências por tais ritmos musicais, e que percebem os sons tirados de vários objetos de seu dia-dia.

2.3.2 EXPRESSÃO CORPORAL

Segundo a Wikidança.net (2013), a Expressão Corporal está associada hoje a diversas práticas corporais, tanto no campo de conhecimento em dança, quanto de comunicação, neste último sob a perspectiva da comunicação não-verbal ou “linguagem corporal”. Por ser uma expressão muito utilizada em nossa atualidade, por ter conquistado as salas de aula dos cursos de graduação em dança e teatro, é preciso traçar um pequeno histórico da inserção desse termo no universo das artes cênicas para que possamos compreender sua definição.

Para LAPORT, Nelly (2009), a Expressão Corporal não foi inventada por ninguém. Ela nem mesmo é privilégio exclusivo do ser humano. O arreganho furioso do gato diante do cão que o enfrenta; o sacudir alegre da cauda do cachorro diante da chegada do dono, são formas animais de Expressão Corporal. É que, como um computador programado inteligentemente, cada indivíduo em cada espécie animal carrega, desde o nascimento, as informações básicas que lhe

permitem “reagir”, comportar-se de maneira a garantir a sobrevivência. A Expressão Corporal é uma dessas formas de reação, de comportamento do ser vivo em sua relação com os outros seres, na intercomunicação não verbal e, portanto, anterior à própria existência da palavra.

Segundo VAZ e TAVARES [2016] , a linguagem corporal é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivo e social. Por isso partimos do pré- suposto que o nosso corpo é um conjunto fantástico de estruturas e funções complexas e sutis. Se prestarmos atenção verá que todo pensamento é expresso através do nosso corpo de alguma forma, gestos, caras, bocas, sorriso, choro... O corpo é nossa casa.

Ao observar as crianças na primeira infância, percebi que elas vivem o mundo através do corpo, o corpo manifesta o tempo todo, nas brincadeiras, nas suas intenções, nas suas vontades, nos seus desprazeres, enfim o “corpo fala o tempo todo”. Com muita espontaneidade as crianças vivem se expressando, copando e experimentando os movimentos corporais, e através das interações e vivências elas agem em protagonismos dentro das suas ações e reações.

Respeitar as crianças como sujeitos que produzem cultura, estaremos contribuindo para que haja a autonomia, principalmente ao explorarem seus movimentos, que muitas vezes por desconhecermos as culturas onde elas estão inseridas podamos, impedindo o protagonismo destas crianças e bebês em desenvolvimento. E sem perceber trazer e impregnar os pré-conceitos da cultura em que estamos inseridos, sem perceber a importância da cultura do outro.

2.3.3 EXPRESSÃO VISUAL

Segundo VEIGA, Cisa (2013), a expressão Visual: É quando nos expressamos através de imagens, que podem ser:

a) Desenho: O desenho é basicamente uma imagem feita com linhas e também pode ser utilizado como esboço para outra técnica. Também é possível fazer desenhos produzindo tonalidades a fim de fazermos sombras. Podemos desenhar com vários instrumentos: Lápis de desenho, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e até mesmo um graveto sobre a areia.

b) Pintura: A pintura é a arte de pintar uma superfície, tais como papel, tela, ou uma parede (pintura mural ou de afrescos), cujo elemento fundamental é a cor. Há vários tipos de tinta, que podemos, inclusive, fazer em casa. As mais comuns são: tinta guache, tinta acrílica ,tinta aquarela, tinta a óleo.

c) Colagem: A colagem é uma técnica que permite produzir uma obra de arte utilizando vários materiais. Normalmente a colagem é feita com papéis coloridos, mas é possível fazer colagens utilizando recortes de revista, embalagens, pequenos objetos, plástico, madeira, etc.

d) Fotografia: Fotografia é uma técnica de gravação por meios mecânicos e químicos ou digitais, de uma imagem em um suporte sensível à luz (papel fotossensível). A câmera ou câmara escura é o aparelho que forma a imagem, embora hoje em dia aparelhos celulares também possam ser usados para registrar uma imagem.

e) Gravura: é toda imagem criada a partir de uma matriz. O material desta matriz pode variar e é ele que vai definir o tipo de gravura . A gravura pressupõe uma tiragem, ou seja, um número de cópias a ser definido pelo artista.

f) Cinema, há ainda o Cinema, que se encaixa em um conceito a parte, que podemos chamar de audiovisual.

Para a Wiki Culturama (2013), o Cinema desenvolveu uma vasta teoria que torna com outras artes como literatura, pintura e fotografia. Assim, ele é considerado a 'sétima arte'.

Como é importante a Arte Visual, para o desenvolvimento do ser humano! Se aprimorarmos os nossos olhares para o campo visual, vamos perceber muitas coisas que só os pequeninos percebem.

Na Primeira infância A Arte acontece o tempo todo, em uma brincadeira, em um momento de individualidade, em pequenos grupos, em grandes grupos, crianças produzindo arte junto com outras crianças, adultos produzindo arte com as crianças, são muitos momentos ricos de aprendizagem e vivências. E as crianças e bebês conseguem ser respeitados quando estão em um ambiente que proporcione esses momentos de música, dança, desenho, pintura, escultura, colagem, apreciação teatral e Cinema. Podendo optar e ser protagonista da sua vivência.

2.4 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO: A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.4.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Art. 205. 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.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

2.4.2 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)

Segundo Portal Educação (2013), o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, ainda como "atividade educativa" e não como disciplina. Em 1988, ano da nossa atual Constituição Federal, em meio a discussões sobre educação, sofreu ainda riscos de ser excluída do currículo escolar, fato que levou educadores da área a organizarem manifestações a fim de garantir a permanência do estudo das artes nas escolas.

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola; (Incluído pela Lei 12.796 de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei 12.796 de 2013)

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a mú-

sica e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

2.4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) e as Expressões Artísticas

Segundo Trevisan (2020) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente• escolar.

As experiências que constam no Referencial curricular que conversam com as Expressões Artísticas, são:

a) Corpo, gestos e movimentos - Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. A partir daí, elas constroem referenciais que as orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo também valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

b) Traços, sons, cores e formas - Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Enfatiza as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. Valoriza a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. Ao mesmo tempo, foca as experiências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças, nas diferentes situações de que participam, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.

c) Escuta, fala, pensamento e imaginação - Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significati-

vos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DOS BEBÊS E CRIANÇAS

Para Novos alunos.com (2017), à medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, vai buscando mecanismos para se expressar em relação a ele. Obviamente, emoções fazem parte da nossa jornada de vida. O detalhe é que na infância tudo é novo. Não há, nessa fase, categorizações ou reações automáticas. Quando um bebê sente dor de barriga, chora. Quando ele se sente feliz, sorri. Simples assim. Ao longo do tempo, ele vai adquirindo outros meios de colocar para fora o que sente. E é aí que entram ações como cantarolar, desenhar, pintar, dançar e inventar personagens. Por meio da arte, a criança comunica sua interpretação da realidade que a cerca e também seu estado emocional.

Segundo Novosalunos.com (2017), além da capacidade de comunicar sentimentos, a arte também serve como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento da criatividade. As iniciativas artísticas, quaisquer que sejam suas naturezas, têm um papel importante no desenvolvimento intelectual infantil. Isso porque a expressão artística tem a ver com imaginação, com a capacidade de enxergar o mundo além do óbvio, de pensar fora da caixa e elaborar alternativas para problemas. Cada rabisco infantil é uma história, possui um contexto, é a demonstração de que o ser humano é predisposto a criar desde a mais tenra idade, com os instrumentos que estiverem à disposição. Por isso, lembre-se: a escola não deve ser o único lugar onde a arte é incentivada e celebrada!

Para Novosalunos.com (2017), a arte na infância também facilita o reconhecimento que a criança tem de si em relação aos outros. As escolhas de formatos, tamanhos e cores nos desenhos e nas modelagens de massinha, por exemplo, são indicativos de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma completa, por todos os 5 sentidos. Enquanto cria um personagem com determinadas características, a criança aguça sua sensibilidade e sua capacidade de observação. Quando transpõe as características de alguém ou de algum personagem para o papel, por exemplo, é porque se identifica com outro indivíduo, reconhecendo nele tanto semelhanças como diferenças.

Para Novosalunos.com (2017), a dança também é um instrumento poderoso nesse sentido. O ato de dançar permite à criança ter ideias e elaborar conceitos a respeito dos movimentos do corpo, de seus limites e de suas possibilidades, bem como da interação com outras pessoas e com objetos ou ambientes. A maioria das atividades de uma criança envolve mobilidade. Há, assim, um acúmulo de energia que deve ser liberado. E a dança funciona como uma válvula de escape para manifestar sentimentos e pensamentos que seu filho ainda não consegue verbalizar. Vale ressaltar que essa atividade artística fortalece a compreensão da linguagem corporal, da estrutura dos movimentos e da noção de tempo e esforço.

Segundo Novosalunos.com (2017), as atividades artísticas funcionam como pequenos estímulos ao desenvolvimento cognitivo infantil, servindo como facilitadores da aprendizagem formal que acontecerá posteriormente, na escola. Cada iniciativa repre-

senta um processo de reflexão e planejamento que vai ficando mais complexo a cada ano. Na prática, os seres humanos aprendem é por meio da associação. Em outras palavras, conectamos conceitos novos a vivências e saberes já adquiridos para formar e absorver conhecimentos. Assim, se não houver uma base de referência, fica difícil aprender ou memorizar qualquer conteúdo novo. A arte atua nesse sentido: fertiliza o terreno para que a criança consiga associar o que vivencia na escola com o conhecimento e a percepção de mundo que já desenvolveu até então.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos todo caminho da Arte, legislação, colocamos a Arte como uma disciplina importantíssima dentro de um currículo escolar, e enfatizou bastante a importância da arte no desenvolvimento global na primeira infância, colocando a criança como protagonista, o objetivo do processo ensino-aprendizagem, sujeito de direito e produtor de cultura, porque não enfatizar se todos os espaços são pensados para o pleno desenvolvimento das crianças, ofertar vários materiais e suportes diferentes, ambientes com tecidos, fantasias, músicas diversas, um ambiente rico para o fazer artístico, juntamente com outros fazeres, e propiciar para as crianças a coautoria e a chegar ao protagonismo da primeira infância, ao fazer Arte.

Segundo Gobbi, Márcia (2010), sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes.

Um ambiente pensado junto e para as crianças, poderia ser um caminho, muitas vezes devemos desconstruir várias práticas, e refletirmos como fazer para que as crianças atuem como protagonistas dentro das atividades que aparecem a Arte. Esse ambiente deverá ser bem diversificado e sugerido uma atuação artística e nunca imposta.

Para GOBBI, Márcia (2010), as cidades brasileiras como patrimônios culturais que se expressam em ambientes socioculturais diversos, podem tornar-se uma primeira preocupação quando pensamos em crianças nas cidades, de tamanhos e estilos diferentes, afinal, as crianças e suas diversas formas expressivas, teriam locais apropriados onde suas criações pudessem ser discutidas, visualizadas por todos que circulam na cidade, para além dos espaços escolares? Ao se discutir sobre dança inevitavelmente se é levado a pensar sobre o corpo que dança, que se movimenta em ritmos sonoros ou não, seja por pessoas em diferentes faixas etárias.

Os adultos podem tornar-se cúmplices das crianças no jogo teatral, não obrigatoriamente criar peças para elas, mas convidá-las a participar de movimentos e sensações de forma a superar barreiras verbais e formais que por vezes se interpõem entre adultos e crianças. São muitas as ideias para se criar instrumentos sonoros, trabalho vocal com canto entre as crianças e pesquisas sonoras de modo a não tornarmos os espaços destinados a educação infantil meros reprodutores de músicas amplamente exploradas pelas mídias televisivas e rádios e podermos cultivar com elas um ouvido “pensante” e criador, e ambientes onde as músicas esco-

lares cedam espaço para outros sons.

Enfim, respeitar as crianças dentro das suas diferenças e especificidades, aceitar as diferentes culturas, não impondo uma cultura escolar, propor um fazer Artístico diferente do usual (tradicional), as Aulas de Arte na educação Infantil (Primeira Infância), se tornarão mais estimuladoras, principalmente se pode-se escolher e optar por momentos em que as crianças queiram fazer e criar, protagonizando o ensino de Arte na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Definição de Arte, por Adami, Anna [2016] – disponível em :<http://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/>, acesso em: 14/10/2020;

Definição de Educação Infantil - MEC (Ministério da Educação), , disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/educacao-infantil> , acesso em: 14/10/2020

PEREIRA, Kelys Christiane Coura Martins – Definião de Educação Infantil, disponível em:<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/19023>, acesso em 14/10/2020

Expressão Musical, disponível em:<Https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica>, acesso em:14/10/2020

Expressão Artísticas, por Dicionário Informal (2013), disponível em:< ttps://www.dicionarioinformal.com.br/express%C3%A3o%20art%C3%ADstica/> acesso em: 15/10/2020

Assuntos da Ana, por BOCCHESE, Ana Maria Menchik (2010), disponível em: <Http://assuntosdaana.blogspot.com.br/2010/04/arte-musical.html>, acesso em 15/10/2020;

Expressão Corporal (2013), disponível em:<Http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Express%C3%A3o_corporal>, acesso em 16/10/2020

A expressão corporal na Arte e na Vida, por LAPORT, Nelly (2009), disponível em: <http://lionel-fischer.blogspot.com.br/2009/05/do-ator-que-teria-de-recorrer-gestos.html>, acesso em: 16/10/2020

A Importância da Linguagem Corporal na Educação Infantil, por VAZ,Cleuza aparecida Fagundes e TAVARES,Helenice Marias [2016] , disponível em:

<https://docplayer.com.br/4214278--A-importancia-da-linguagem-corporal--na- educacao-infantil-1.html>, acesso em: 17/10/2020

Expressão visual, por VEIGA, Cisa (2013) , disponível em:

<Https://sotemarte.wordpress.com/2013/03/11/as-expressoes-artisticas--e-suas- manifestacoes/>, acesso em 17/10/2020

CINEMA, por Wiki Culturama (2013), disponível em:

<https://edukavita.blogspot.com.br/2013/04/cinema-definicao-conceito-significado- o.html>, acesso em18/10/2020

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, Arts: Art. 205 e 208

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) – Arts. 4 e 26

A importância da Arte para o desenvolvimento global dos bebês e crianças, disponível em: <http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-arte-para-as- criancas/> , acesso em 18/10/2020

.GOBBI, Márcia (2010) - Múltiplas Linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação Infantil, disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&Itemid=30192>, acesso em: 19/10/2020

TREVISAN, Rita - O que são os campos de experiência da educação infantil, disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil, acesso em: 20/10/2020

O PAPEL PEDAGÓGICO DOS JOGOS DE CONTEÚDO HISTÓRICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INACIO JOSE CHAVES DE FARIA

RESUMO

Pretende-se com este artigo mostrar, sob a perspectiva pedagógica, a relevância do uso de jogos nas aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental. O jogo não é a solução para todos os problemas educacionais, mas não se pode negligenciar a sua contribuição para que se tenham aulas mais interativas e, com minucioso planejamento, mais significativas para os estudantes. O presente artigo traz informações ao professor de como produzir jogos e de como usá-los como ferramenta em seu trabalho pedagógico, incluindo-os na rotina das aulas, coadunando os objetivos de aprendizagem e as habilidades que podem, com ele, serem desenvolvidas. Em suma, o presente trabalho enfatiza a relevância do uso de jogos de conteúdo histórico, assim como o papel a ser desempenhado tanto por professores como pelos alunos nestes processos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ludicidade; História; Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras estão implícitos no desenvolvimento físico, social e cognitivo do ser humano e fazem parte da rotina, na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Fundamental. A ludicidade favorece o conhecimento e o entendimento de regras sociais:

O brincar favorece à criança o aprendizado, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança (SOUZA, 2018, p. 4).

Os jogos podem acompanhar o desenvolvimento do raciocínio lógico e da parte motora da criança, através de brincadeiras propostas com objetividade pelo professor. Eles socializam, estimulam o raciocínio e contribuem para a formação da personalidade da criança:

É na brincadeira que as crianças aprendem como os outros pensam e agem, descobrindo assim uma forma mais rápida para a troca de ideias e o respeito pelo outro. Enquanto aprendem brincando, também ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender, do ensinar e do dividir com os outros (HUIZINGA, 1999, apud SOUZA, 2018, p. 5).

No processo de formação educacional, os professores de Educação Infantil já usam o jogo associado às possibilidades pedagógicas.

(KISHIMOTO, 2003), traz uma reflexão sobre a associação do jogo ao exercício de aprender e ensinar:

Jogar é uma atividade paradoxal: ao mesmo tempo livre, espontânea e regrada. Por meio do jogo, a criança dirige seu comportamento, não pela percepção imediata

dos objetos, mas pelo significado da situação, havendo uma exigência de interpretação constante. Assim, o jogo, mesmo não pretendendo explicitamente ensinar nada, ensina a interpretar regras, papéis, argumentos e ordens. Por isso, a associação do jogo à aprendizagem talvez traga consigo o problema do direcionamento da brincadeira em termos de intencionalidade e produtividade. No jogo pedagógico, a intenção torna-se explícita, chegando a constituir o objetivo principal da interação. Desta forma, é importante que ele busque o equilíbrio entre a função lúdica e pedagógica, conciliando a liberdade típica dos jogos e a orientação própria dos processos educativos. (KISHIMOTO, 2003)

Nas etapas posteriores da Educação - séries finais do Ensino Fundamental e Médio -, o que vemos é a prevalência do caráter meramente instrucional e o abandono das atividades interativas por parte dos educadores. As experiências nesse segmento secundarizam o caráter lúdico e de regramento social oferecido pelos jogos.

Nos anos finais do Ensino Fundamental há uma diminuição de ações pedagógicas envolvendo jogos e brincadeiras, secundarizando o caráter lúdico e de regramento social oferecido pelos mesmos.. É uma fase delicada na vida desse estudante. Ele é apresentado a um formato de ensino com tempos curtos de aula e muitas pedagogias sendo aplicadas pelos vários professores especialistas. Trata-se de uma nova vida, que desperta curiosidade, mas que também coloca em situações de estranhamento. Uma dessas situações é o fato de os jogos não serem uma constância nas ações pedagógicas preparadas para o aluno nas aulas de História. Roloff reforça a importância do lúdico em sala de aula:

As instituições de ensino ainda têm explorado pouquíssimo o jogo, considerando que já faz algum tempo que as investigações relacionadas ao tema vêm atribuindo valor destacado ao lúdico como alavanca de aprendizagem. Temos que acabar com esse conceito inútil, de que depois que crescemos não podemos mais brincar, e aproveitar cada nova situação para aprendermos algo. E, se isso puder ser feito através da ludicidade, melhor ainda.

Ir ao encontro dessa aprendizagem significativa e reflexiva promove aos educadores um leque de possibilidades didático-pedagógicas que cada vez mais os distanciam da educação conteudista e bancária (FREIRE, 1999).

A aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (SEFFNER, 2013, p. 33).

Professores que seguem programas extensos, a partir de livros didáticos, certamente não encontram espaço para produção de aprendizagens significativas, pois “em educação, a qualidade na abordagem dos conteúdos sempre será preferível à quantidade” (SEFFNER, 2013, p. 33).

Que espaço dentro do fazer pedagógico pode-se reservar à aprendizagem prazerosa, lúdica, sem distanciar-se da aquisição do conhecimento que é significativo para os alunos? O objetivo deste trabalho é evidenciar a importância dos jogos e das atividades lúdicas, nas escolas, por meio de exemplos práticos.

DESENVOLVIMENTO

Vygotsky (1991) destaca as contribuições da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental. A imaginação, nessa perspectiva, é constituída pela experiência concreta e, a partir dela, se recria o real, tornando concretas as fantasias humanas. Nesse sentido, o ato de jogar fornece meios de interações que são situações motivadoras da aprendizagem e do desenvolvimento.

Já para Meinerz (2013, p. 108), ao trazer o jogo para o ato educativo escolar, elenca uma série de objetivos distintos que vão "desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, [...] e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos".

Não se pode falar em processo de ensino-aprendizagem, sem se ater ao planejamento, etapa em que será considerada a interação entre o jogo e o conteúdo, contemplando de forma equilibrada esse vínculo. É o momento de estabelecer os recortes apropriados e as estratégias de envolvimento de professores e alunos com a atividade. Oferecer uma educação significativa no ensino de História requer que sejam feitos recortes que atendam às especificidades dos objetivos a serem alcançados. O que inclui a temática abordada. A interatividade proporcionada por jogos e brincadeiras é citada por Fortuna (2013, p. 72): "tanto jogo quanto brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo, colocando indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim".

Para a efetivação dessa prática pedagógica, é importante que os jogos estimulem o diálogo intelectual e afetivo. É o momento do professor usar da sua criatividade e de realizar pesquisa, fazendo as adaptações necessárias dos conteúdos e a formatação do jogo. A proposta de professor e alunos construírem jogos, promovem o protagonismo juvenil e a figura do professor-pesquisador, que a atual realidade educacional demanda.

> O jogo [...] não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. [...] Professores e estudantes de História, ao aceitarem a tarefa de construir um jogo na escola, estão dispostos a aprimorar sua capacidade de escolher, demonstrando aprendizados nessa ciência de viver (MEINERZ, 2013, p. 106-108).

O ensino de História é desafiador. Ter que conscientizar os alunos da relevância da disciplina para a sua formação intelectual, cidadã e ética não é tarefa fácil, mesmo constando que as ciências humanas já tenham sido trabalhadas de forma contextualizada pelos profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental. A forma como esse conteúdo é apresentado pode ressignificar a importância dos temas abordados e deixar marcas positivas na memória afetivo-cognitiva de nossos alunos.

Meinerz (2013) observa resistências às práticas do jogo tanto nos professores estagiários quanto nos que estão no exercício diário da docência e destaca, entre as variáveis que podem explicar tal resistência, o fato de que o ato de ensinar, na cultura ocidental, tem sido tradicionalmente marcado pelo uso da retórica, isto é, a palavra falada é central nessa ação interativa

Giacomoni (2013) indica que após a escolha da temática, o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos: os pedagógicos e os do jogo. Sobre os objetivos pedagógicos, ele propõe a divisão dos objetivos pedagógicos em específicos

ou generalistas. Como exemplos dos específicos: o processo português das Grandes Navegações, os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, a crise da República Romana, etc. Já os objetivos generalistas são aqueles que simulam largos processos genéricos de uma determinada época, sem ater a sua dinâmica a fatos pontuais, exemplo: o nascimento das cidades, a guerra feudal, a economia mercantilista, etc.

Fermiano (2005) apresenta também o conceito de habilidades subjacentes desenvolvidas, como classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analizar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar e/ou discutir, englobando essas atividades em um genérico conceito denominado “ensinar a pensar”.

Os objetivos do jogo e suas regras de funcionamento e finalidade não devem estar dissociados dos objetivos pedagógicos e devem trazer motivação para os seus participantes. durante a dinâmica “Ou o aluno é ‘transportado’ para o tempo histórico, [...] ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos (GIACOMONI, 2013, p. 144).

Quanto às regras, Giacomoni estabelece uma relação intrínseca aos objetivos pedagógicos do jogo, que não se pode quebrar.

“Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo”. (GIACOMONI, 2013, p. 145-146).

O respeito às regras é essencial para o desenrolar do jogo. Faz-se necessário estabelecer com os alunos critérios claros de todas as etapas da atividade lúdica, inclusive como se dará a avaliação. Inventar a todo momento critérios novos e modificar as regras do jogo comprometem a relação do professor com a turma. Muitas vezes o que o aluno leva para a vida não é propriamente o conteúdo ensinado, mas a forma como seu aprendizado foi organizado. É o que observa Fortuna (2013):

Comportamentos vivenciados na brincadeira, como o de cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Como se pode depreender, é por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque se pretendeu ensinar um conteúdo específico do currículo escolar por meio de um jogo (FORTUNA, 2013, p. 81-82).

A qualidade gráfica dos jogos, são centrais para a criação de um ambiente de vivência. Giacomoni (2013) assinala que:

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. À medida que desejamos transportar nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças. Imagens e signos são

importantes: em um jogo com cartas, procure ilustrá-las com imagens ou marcas do jogo (GIACOMONI, 2013, p. 146).

Alguns programas como o Corel Draw (gratuito durante 30 dias), o Inkscape e o Canva (gratuitos, disponibilizado na Internet), ou mesmo o Paint (ou outro programa

similar) que, apesar de limitado, pode trazer contribuição para a elaboração do layout do jogo. Sites como o Word Wall, disponibilizam recursos para os professores produzirem vários tipos de jogos , inclusive fornecendo um banco de imagens. Seguem dois exemplos de jogos produzidos através deste site. O primeiro exemplo (Figura 1) é a imagem de uma pergunta de um quiz de revisão de conteúdo (6º ano).

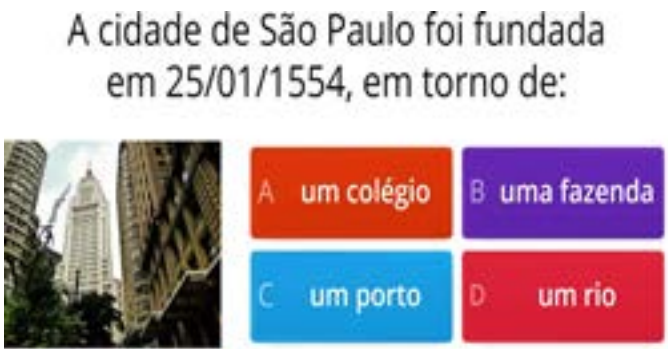


Figura 1- exemplo sobre um jogo em formato de quiz, retirado da plataforma Wordwall

O segundo exemplo (Figura 2) é uma imagem captada de um jogo sobre a Pré-História (6º ano) também elaborado pelo Wordwall, o “estouro do balão”.



Figura nº 2 - Jogo “estoura balões” sobre os períodos da Pré-História

Meinerz (2013) dividiu, quanto ao modo de jogar, os jogos para o ensino de história, em quatro grandes grupos: jogos de tabuleiro, de dinâmica, de expressividade grupal e jogos digitais. Destaca também os jogos Role-Playing Games (RPG), pouco conhecidos, sendo preciso cuidado ao apresentá-los aos alunos. “O jogo de RPG merece um olhar cuidadoso por parte dos educadores devido a sua atitude dinâmica e atraente na expectativa de construção prazerosa de uma história” (TEIXEIRA; SILVA; MORAIS II, 2012, p. 5).

Trata-se de um jogo cooperativo, onde “Os jogadores desenvolvem sua criatividade no desenrolar da história ao resolverem como os seus personagens reagem e decidem os obstáculos das histórias” (PARLANGELI, 2018, p. 2).

Trata-se de um jogo que pode ser utilizado nas aulas de História, contemplando os objetivos didáticos de forma lúdica e cooperativa. Por ser um jogo de representação e pouco conhecido, é preciso cuidado ao apresentar o jogo aos alunos e ao motivá-los a vivenciarem essa experiência.

Mais conhecidos e utilizados no ambiente escolar são os jogos de tabuleiro, cujos recursos exigidos são de mais fácil alcance da comunidade escolar. Há maior facilidade de se construírem seus próprios jogos, por parte de professor e/ou aluno. Jogos tradicionais como memória, trilha, baralho, dominó, entre outros, podem ser adaptados e cumprir o seu objetivo pedagógico (MEINERZ, 2013, p. 109).

Por outro lado, cresce a tradição dos jogos digitais na contemporaneidade, sejam eles eletrônicos ou virtuais, praticados por muitas crianças e jovens. Neste momento de pandemia, em que se estabeleceu o ensino remoto, os professores se desdobram, diante da necessidade de estimular os estudos dos alunos.

A adoção do ensino remoto durante a pandemia do coronavírus (COVID-19) trouxe à tona dificuldades dos atores do sistema de educação pública com a prática. Secretarias

de educação tiveram de se adaptar para oferecer aulas pela internet, pela TV, por aplicativos, por mensagens e por redes sociais. Escolas e professores tentam manter contato com os alunos. Estudantes e familiares reclamam da falta de acesso à internet, da falta de local adequado para estudos em casa e da falta de contato com os educadores. Fernanda Nogueira em seu artigo sobre o assunto relata que:

A adoção do ensino remoto durante a pandemia do coronavírus trouxe à tona dificuldades dos atores do sistema de educação público com a prática. Secretarias de educação tiveram de se adaptar para oferecer aulas pela internet, pela TV, por aplicativos, por mensagens e por redes sociais. Escolas e professores tentam manter contato com os alunos. Estudantes e familiares reclamam da falta de acesso à internet, da falta de local adequado para estudos em casa e da falta de contato com os educadores.

A elaboração de jogos eletrônicos e o uso de jogos comerciais sobre a temática estudada na História, é um recurso que pode ser utilizado durante as aulas. Tais jogos, para muitos dos alunos, fazem parte da sua rotina, principalmente no que toca ao lazer :

Além de jogos produzidos pelo professor com fins pedagógicos, utilizam-se os jogos eletrônicos comerciais, com alto apelo de gráficos e jogabilidade. Desde os clássicos Age of Empires, que se ambientam da Antiguidade à Idade Moderna, até o moderno Assassin's Creed, cuja narrativa tem como pano de fundo a Terceira Cruzada, o Renascimento e a Revolução Americana (MEINERZ, 2013, p. 115).

Os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, como cumprir regras, ser solidário, trabalhar conceitos que constam no currículo formal das escolas, podem ser contemplados através de jogos e experiências pedagógicas lúdicas.

Antoni e Zalla (2013, p. 156) afirmam que "o patrimônio e o conhecimento históricos, nas sociedades contemporâneas, são conteúdos indispensáveis para o pleno exercício da cidadania'', sendo um saber cognitivamente instrumental, pois desenvolve ferramentas de leitura e de compreensão do mundo, aplicáveis a contextos diferenciados. Aprender História é, portanto, além do conhecimento adquirido, um direito ao acesso a procedimentos e instrumentos necessários para agir consciente e criticamente em sociedade.

Os jogos vão além dos conteúdos conceituais. Eles agregam, além do conhecimento adquirido sobre o tema, o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que o aluno possa ter um envolvimento e uma ação efetiva na elaboração das regras e objetivos, na confecção de peças e na testagem, exercendo assim o papel de protagonista, no processo.

Quanto à avaliação do referido processo educativo, Antoni e Zalla (2013, p. 161) discorrem sobre a possibilidade de "que o jogo se apresente como uma atividade de revisão, devido a sua metodologia, permitindo uma série de reflexões e considerações que extrapolam o conhecimento prévio".

Antoni e Zalla (2013) citam, além das manifestações orais, a possibilidade de registro e desenvolvimento do aprendizado por meio da escrita, privilegiando a argumentação e a justificativa das ideias. Através de textos escritos, os alunos podem reconstituir e detalhar as discussões por eles levantadas, podem elaborar um portfólio com registros de sua participação, e até mesmo fazer uma autoavaliação.

Ao professor cabe, segundo Antoni e Zalla (2013, p. 164), "registrar cada etapa

de construção e de execução da atividade, o que permite não somente uma avaliação adequada e precisa do aprendizado do aluno, como também a reflexão sobre sua própria prática docente". Antoni e Zalla (2013) sugerem a elaboração de caderno de campo com anotações de falas dos alunos, que podem ser acrescidas de registro fotográfico ou gravação em vídeo.

Quando se fala que os profissionais da Educação devem ser sempre pesquisadores, não se trata somente de uma apologia ao senso investigativo, tão necessário para o pleno exercício da cidadania no mundo contemporâneo. Procura-se tomar a prática docente e a dinâmica da sala de aula como objetos e campos de estudo. A ação docente, o que permite que o professor seja autor consciente e autônomo do currículo escolar e que possa transformar e melhorar a atuação continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos e atividades lúdicas nas aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, é considerada um recurso inestimável para os profissionais de educação. As experiências de sucesso na utilização desses recursos, no ensino remoto, reforçam a necessidade de uma reavaliação da práxis educativa, no sentido de incluir os jogos, tanto os produzidos por professores e alunos sob a orientação destes, quanto os jogos eletrônicos, nas rotinas de sala de aula.

O uso dos recursos tecnológicos disponíveis favorece o desenvolvimento desses jogos, principalmente no que se refere ao layout. O caráter lúdico dessas dinâmicas, quando bem planejado, traz interatividade, socialização, mudanças de comportamento, além de atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos em planejamento e de promover a autorreflexão e a ampliação na visão de mundo.

Trata-se de um eficaz mecanismo de avaliação ou auto avaliação no qual, além da oralidade, podem-se utilizar registros próprios e dos alunos e estimular a produção textual.

O atual cenário educacional requer mudanças de paradigma, com o abandono da educação bancária - tão combatida pela pedagogia freireana - e da educação conteudista, e com a proposição de recortes históricos com significação para os nossos alunos. Como preconiza Freire (2005, p. 71) "os homens [...] podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação".

Que os profissionais docentes tornem-se professores-pesquisadores, que se promova o protagonismo entre os alunos, e que a História sirva ao advento de uma sociedade mais igualitária, fraterna, participativa, sensível aos problemas do planeta. Uma História ressignificada pelos anseios democráticos e de justiça social.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz;

PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de História. 1. ed. 2, reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 147-166.

BARROS, Alessandra; JESUS, Adriana Santos de; BARBOSA, Aurenivea Garcia. O uso de jogos pedagógicos e recreativos com pacientes pediátricos do Hospital

Universitário Professor Edgard Santos. Salvador: 2012.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? História Hoje. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 1-16, jul./dez. 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de História. 1. ed. 2, reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-98.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de História. 1. ed. 2, reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 117-146.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de História. 1. ed. 2, reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 99-116.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

PARLANGELI, Tamara Circio. A Importância do RPG para o Ensino Fundamental I. 2018. 13 f. Artigo Técnico Científico (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X Semana de Letras, v. 70, p. 1-9, 2010.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de História. 1. ed. 2, reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-46.

SOUZA, Cláudia Flôr de. A importância do brincar e do aprender das crianças na

Educação Infantil. 2018. 15 f. Artigo Técnico Científico (Especialização em Educação Infantil e Alfabetização com Ênfase em Psicologia Educacional) - Universidade Norte do Paraná, Rolim de Moura.

TEIXEIRA, Pedro Emanuel de Medeiros; SILVA, Isayane Karinne de Oliveira; MORAIS II, Marçal José de Oliveira. Jogos de RPG como auxílio [sic] no ensino de História. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 7, 2012. Tocantins. Anais do 7º Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Tocantins: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2012, p. 1-6.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch, A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O ESTÍMULO DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA

IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo procura refletir sobre como a capacidade de coordenar e cronometrar os movimentos pode afetar a capacidade das crianças de aprender a ler e escrever. A função do cerebelo (a área do cérebro na parte de trás da cabeça) é receber informações dos sistemas sensoriais - como o sistema auditi-

vo, no caso da música, por exemplo - e depois regular os movimentos motores, como o equilíbrio e coordenação. O movimento envolve habilidades de tempo, que também são importantes no processamento dos sons da linguagem. O cerebelo também está envolvido na “automaticidade” das habilidades motoras, cognitivas e de linguagem. Portanto, a promoção de habilidades automáticas em movimento também pode ajudar a melhorar as habilidades automáticas em outros domínios, como linguagem e leitura, onde a automaticidade também é importante para a fluência. Incentivar as crianças a se moverem no ritmo da música ajuda-as a desenvolver um senso de ritmo. A execução de rimas de ação e atividades de canto envolvendo marchas, dança ou pular em uma batida os ajuda a aprender onde dividir a linguagem em unidades de som, especialmente se as divisões forem enfatizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Cérebro; Domínios; Habilidades Motoras.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on how the ability to coordinate and time movements can affect children’s ability to learn to read and write. The function of the cerebellum (the area of the brain at the back of the head) is to receive information from sensory systems - such as the auditory system, in the case of music, for example - and then regulate motor movements, such as balance and coordination. Movement involves timing skills, which are also important in processing language sounds. The cerebellum is also involved in the “automaticity” of motor, cognitive and language skills. Therefore, the promotion of automatic skills on the move can also help to improve automatic skills in other domains, such as language and reading, where automaticity is also important for fluency. Encouraging children to move to the rhythm of the music helps them to develop a sense of rhythm. Performing action rhymes and singing activities involving marching, dancing or jumping to a beat helps them learn where to divide the language into units of sound, especially if the divisions are emphasized.

KEYWORDS: Brain; Domains; Motor Skills.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem cinestésica (aprender fazendo) é o método de aprendizagem preferido para alguns e ajuda a incorporar a memória. A música é motora - ela nos incita a nos mover; as crianças adoram dançar, bater, marchar, pular, pular, correr, andar na ponta dos pés, deslizar, engatinhar, arrastar-se e correr ao som de sons musicais. Quando as tarefas se tornam automáticas, usamos o que chamamos de ‘memória muscular’ - quando quase podemos realizar uma tarefa física sem pensar no que estamos fazendo. Crianças pequenas precisam aprender a se mover, se equilibrar e realizar habilidades motoras finas e grossas, como usar uma faca e um garfo ou andar de bicicleta, sem pensar.

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos11 etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 48).

As atividades musicais também ajudam a criar memórias. Lembramo-nos das canções mais facilmente do que das rimas, e das rimas mais fáceis do que da prosa sem rimas. Mudar para a música, portanto, tem um impacto duplo na aprendizagem de línguas. Quando adereços visuais são adicionados aos estímulos auditivos e de movimento, um ambiente de aprendizagem muito eficaz é criado. As atividades musicais também estimulam a repetição de habilidades motoras e de linguagem, sem que se tornem trabalhosas.

Incentivar as crianças a ouvirem com atenção as variações e mudanças de sons, dentro da música, ajuda-as a posteriormente serem capazes de atender às diferenças e mudanças nos sons da linguagem.

Ouvir sons musicais, cantar, jogar jogos musicais, recitar rimas e entoar aumenta a consciência das características suprassegmentais (a propriedade fonológica de mais de um segmento de som) da linguagem, as da prosódia - entonação (volume, duração e altura), ritmo e ênfase. Esses recursos são comuns à música e ao idioma. A consciência dos aspectos prosódicos da linguagem ajuda a compreensão, como detectar sarcasmo ou reprovação por meio do tom de voz que estamos ouvindo.

A apresentação física de uma pessoa na forma de gestos, linguagem corporal e expressão facial apoia a palavra falada e também contribui para a compreensão do ouvinte do que está sendo dito. As atividades musicais podem ser usadas para promover a compreensão da expressão emocional e a leitura das emoções dos outros.

Resumindo, a música estimula o movimento, o movimento e a música estimulam o cérebro; isso auxilia o processo de aprendizagem. O tempo é um aspecto importante da aprendizagem da leitura - uma percepção dos segmentos de som requer a habilidade de antecipar interrupções nos sons da linguagem. As atividades musicais apoiam a consciência rítmica e a capacidade de manter o ritmo. Quando a melodia e a letra estão em harmonia (sílabas e notas combinadas), a música reforça os elementos da linguagem que as crianças precisam conhecer. Adicionar movimento às músicas reforça ainda mais os ritmos da linguagem e ajuda a apoiar o bem-estar físico e mental.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA

Para se tornarem leitores e escritores, as crianças precisam vivenciar ambientes de leitura e escrita, observando que isso faz parte da vida. Há muito a aprender antes que as crianças comecem o processo formal de alfabetização ao iniciarem a escola.

Há muito se reconhece que as crianças precisam brincar, que precisam se desenvolver em seu próprio ritmo e que precisam ter experiências por meio das quais possam aprender. O aprendizado formal sentado à mesa não é apropriado para jovens ativos que precisam sentir, agir e se mover. As crianças precisam de atividades envolventes e agradáveis por meio das quais possam aprender. As atividades musicais são uma forma ideal de incentivar a participação social e desenvolver muitas habilidades iniciais que contribuem para a alfabetização posterior.

Para que o cérebro desenvolva todo o seu potencial, são necessários estímulos, agindo diretamente em suas centrais de comunicação. Na infância, em especial, este conjunto de estímulos proporcionam o desenvolvimento das fibras nervosas capazes de ativar o cérebro e dotá-lo de habilidade (COSTA, 2002, p. 16)

A estreita relação entre música e linguagem torna a música um meio perfeito para promover as habilidades de fala e escuta. Música e linguagem têm muito em comum:

- O requisito para ouvir
- A necessidade de discriminar sons
- Produção de som
- Compreensão de som
- Padrão
- Ritmo
- Prosódia (entonação e tonicidade)
- Tom
- Tom
- Uso de memória
- Ambos requerem o uso dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro
- Meios de comunicação
- Inato aos humanos

A consciência fonológica (a consciência de indivíduos e grupos de sons dentro das palavras) é identificada como um dos principais determinantes do sucesso na alfabetização.

As crianças devem ter consciência das diferenças nos sons falados e nas diferenças na forma antes de aprenderem a combinar as duas letras - os sons da linguagem. Além disso, eles também devem saber a finalidade do texto e como os livros funcionam e estar motivados para querer decifrar o código alfabético.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

A alfabetização é um processo multifacetado e complexo. A alfabetização também requer habilidades cognitivas, não menos importante, a capacidade de lembrar. As crianças também devem compreender a língua que lhes é falada, estar atentas à causa e efeito (colocar itens e histórias em sequência e saber o que se segue) e ser capazes de prestar atenção ao seu ambiente e ao que lhes é dito.

As atividades musicais podem ser usadas para promover cada uma das habilidades no diagrama. As atividades musicais permitem a repetição, o que é muito divertido. O aprendizado mecânico é árduo, mas o canto e a execução repetidos de canções favoritas e jogos musicais não são. A repetição ajuda a incorporar o aprendizado, pois facilita a retenção da memória. Muitas rimas e canções nos ajudam a aprender sequências, como dias da semana, meses do ano, números e o alfabeto. Cantar uma história musical também pode auxiliar na memória da sequência de eventos.

A música é motora - nos dá vontade de nos mover. O movimento estimula o cérebro. Quando o cérebro está em um estado de aprendizagem (relaxado, em oposição a um estado de ansiedade), é mais receptivo aos estímulos ambientais. A pesquisa mostrou que a aprendizagem cinestésica (aprender fazendo) é um estilo de aprendizagem preferido para crianças pequenas. As crianças também aprendem por meio do som e da visão. Nossos sentidos informam nosso cérebro e então o cérebro instrui o corpo - é um

processo bidirecional.

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (BRITO, 2003, p, 93).

Habilidades motoras também são necessárias para escrever. As crianças devem ser capazes de controlar um lápis no papel. As habilidades motoras grossas (grandes movimentos) se desenvolvem antes das habilidades motoras finas (pequenos movimentos). Consequentemente, encorajar o movimento da linguagem, como na música, ajuda as crianças a unir as habilidades motoras e de linguagem.

O cerebelo (uma parte do cérebro na parte posterior da cabeça) é responsável por ajudar as habilidades (como ler e escrever) a se tornarem automáticas. Também é responsável pelas habilidades motoras e sincronismo. Essas informações nos ajudam a ver como música, movimento e alfabetização podem estar relacionados, já que a música pode ajudar no desenvolvimento tanto do movimento quanto da linguagem.

As crianças que têm dificuldade de alfabetização muitas vezes também têm dificuldade em manter o ritmo. As crianças precisam ser capazes de marcar o tempo. Os corpos se movem no tempo para funcionar com eficácia. Mover-se para os ritmos ajuda a incorporar os sons da linguagem, de modo que eles se tornem parte do ser da pessoa; isso pode impactar posteriormente na habilidade de alfabetização.

A comunicação também é apresentada por meio do movimento em forma de gesto. Os gestos apoiam as nossas palavras faladas e podem até ajudar o cérebro a funcionar. O ato de gesticular pode nos ajudar a recuperar as palavras de que precisamos. As crianças usam gestos para se comunicar antes de aprenderem a falar. Consequentemente, executar canções e rimas de ação ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades de linguagem.

No entanto, a simples execução de canções e rimas não confere benefícios automaticamente à alfabetização. Os resultados da alfabetização precisam ser incorporados às atividades musicais. Uma pessoa que deseja promover a alfabetização precoce por meio de atividades musicais, deve estar ciente das habilidades e conhecimentos que pretende fomentar, e não depender de uma transferência automática de habilidades entre domínios.

MÚSICA COMO AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E MOTOR E CONVÍVIO SOCIAL

Quase desde o início da história humana, a música tem sido usada como uma força de cura. Aristóteles ensinou que “Quando ouvimos (música e poesia) nossa própria alma é alterada”. De Hipócrates a curandeiros nativos americanos, as pessoas há muito tempo usam cantando e tocando instrumentos para curar.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio, e a música tem esse caráter de provocar interações, pois ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem (GONÇALVES et al. 2009).

Nos tempos modernos, estudiosos e médicos pesquisaram o misterioso poder da música. Algumas dessas pesquisas produziram percepções verdadeiramente incríveis.

Os médicos descobriram que os bebês expressam preferência pelo mesmo tipo de música que ouviam enquanto estavam no útero. Muitos estudos mostraram que expor bebês e bebês no útero à música ajuda a construir pontes neurais usadas para processar pensamentos e informações. A música pode estimular as ondas alfa do cérebro, o que cria uma sensação de calma no ouvinte. Outros estudos indicam que a exposição e instrução musical precoce têm benefícios no desenvolvimento de habilidades perceptivas, que afetam as habilidades linguísticas e literárias; raciocínio espacial, que está relacionado às habilidades usadas para fazer matemática; e coordenação motora fina.

Ao contrário da linguagem, a música ativa todos os subsistemas do cérebro, incluindo as estruturas envolvidas na motivação e na emoção. Isso o torna especialmente eficaz na criação de laços entre indivíduos e em um grupo e pode contribuir para o bem-estar ao longo da vida.

[...] independente das condições em que a criança vive, brincar é natural dela. A atividade lúdica é fundamental, pois contribui para sua vida afetiva e intelectual. [...] teremos adultos equilibrados. A presença de momentos lúdicos na vida escolar da criança leva-a a grandes descobertas, à auto-suficiência, ao crescimento e ao desenvolvimento cognitivo, à construção de julgamentos ético-morais, ao aprendizado de fazer escolhas. [...] Educação Musical é uma proposta de socialização em grupo não apenas de formadora de conteúdos (ZAMBRIN apud YOGI, 2003).

A musicoterapia moderna foi desenvolvida após as Guerras Mundiais I e II, com músicos viajando para hospitais para tocar música para soldados que sofriam de traumas emocionais e físicos. Hoje, envolve o uso clínico de intervenções musicais, como cantar, tocar, ouvir e tocar música para atender a áreas individuais de necessidade. Tem se mostrado benéfico em áreas de desenvolvimento infantil; Transtornos de Humor; recuperação de AVC; doença cardíaca; e tratamento de distúrbios neurológicos, como esquizofrenia, doença de Alzheimer e demência, amnésia e depressão.

Talvez o aspecto mais importante do uso da música para melhorar o desenvolvimento é que ela fornece às crianças atenção sustentada e focada dos adultos. Os pais não devem deixar seus filhos brincando sozinho com música de fundo e presumir que isso estimulará automaticamente o desenvolvimento. A interação é crucial. O envolvimento com a música pode melhorar a auto percepção da criança apenas se proporcionar uma experiência de aprendizagem positiva e gratificante.

Por milhares de anos, as pessoas cantaram, se apresentaram e gostaram de música. Viajantes do mundo e cientistas sociais têm observado consistentemente que todas as pessoas no mundo têm algum tipo de música, e todas as pessoas reconhecem a música quando a ouvem, mesmo que tenham nomes e categorias diferentes para o que ouvem. Embora a música de outras culturas soe diferente e tenha diferentes significados e emoções associadas a ela, cada cultura o faz.

Tendo em conta que a música, esse modo peculiar de organizar experiências, atende aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional e espiritual), acreditamos ser possível recordar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional e sua importância como multiplicador de crescimento. (ZAMPRONHA, 2002, p. 20).

A música incentiva o foco e a atenção e é multissensorial. Pode ser usado para ajudar as crianças a focalizar sua audição em

características importantes da linguagem. Por meio de atenção deliberada a esses recursos, muitas habilidades de alfabetização podem ser promovidas. As crianças podem construir uma base segura para muitas das habilidades necessárias para a alfabetização posterior por meio de atividades musicais apropriadamente planejadas. Essas atividades oferecem um meio lúdico e ativo de aprendizagem.

Platão disse uma vez que a música "é um instrumento mais potente do que qualquer outro para a educação". Você encontrará muitos professores de crianças que concordariam com ele. Uma pesquisa recente descobriu que a música usa os dois lados do cérebro, um fato que a torna valiosa em todas as áreas de desenvolvimento. A música afeta o crescimento do cérebro de uma criança academicamente, emocionalmente, fisicamente e espiritualmente.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns estudos investigaram a importância da música no desenvolvimento da primeira infância desde os anos 1950. Dois fatos amplamente aceitos são que as crianças não expressam música da mesma forma que os adultos e que os anos desde o nascimento até os seis anos de idade é o período mais importante para o desenvolvimento musical de uma criança. Isso ocorre porque mesmo as crianças mais novas recebem os tons da música e, sem querer, se diferenciam em frequência, melodia e estímulos. Segundo os pesquisadores, os primeiros anos da infância são fundamentais para aprender a decifrar os tons da música e construir um sistema de organização mental para memorizá-la. Isso significa que, assim como o desenvolvimento da linguagem, as crianças desenvolvem suas habilidades musicais imitando e memorizando ritmos e tons de músicas, como bater palmas e cantar afinados.

As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de "psssiu"..e "hum"!!! Também reconhecem quando o "ai", é uma reclamação ou uma expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados. (MAFFIOLETTI apud, CRAYDY, 2001, p.127).

No entanto, essa capacidade de desenvolver habilidades musicais é influenciada por fatores positivos e negativos. Portanto, estimulação e exposição suficientes à música e ao jogo musical são necessários para ajudar as crianças a transformar seu potencial em crescimento musical real.

A primeira infância - do nascimento aos cinco anos - é um período notável no desenvolvimento humano. Com um ano de idade, o cérebro de um bebê tem 70% do tamanho adulto; aos três anos, atingiu 85 por cento e já está entrecruzado pelas conexões que proporcionam o pensamento e a comunicação humanos. A música ao vivo - e a interação humana que a acompanha - é uma das atividades mais intensas, multissensoriais e fisicamente envolventes em que as crianças pequenas e seus cuidadores podem se envolver juntos.

A Cultura Tradicional da Infância é todo o universo de brinquedo e brincadeiras que vêm se perpetuando ao longo de séculos, passando de uma geração a outra, proporcionando convívio e interação entre as crianças. É ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência. Incrivelmente ampla, abrange acalantos, brincos, historias, advi-

nhas, trava-línguas, quadrinhas, fórmulas de escolha, rodas, amarelinhas, jogos, pegadores, brincadeiras com bola, corda, elástico, mão, pedra e o objeto brinquedo. (SILVA apud, JORDÃO, 2012, p.146).

Fazer música - especialmente se incluir batidas, palmas, pulos e dança - pode desenvolver um controle motor fino e grande. Mesmo jogos simples, músicas e brincadeiras de vaivém aumentam a coordenação do cérebro e do corpo. Se crianças mais velhas tocam um instrumento, esse tipo de crescimento continua. Tudo isso constrói conexões importantes entre as muitas regiões do cérebro necessárias para realizar as ações e interações complexas de que os humanos precisam para prosperar.

No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI apud CRAYDY, 2001, p.130).

A música também cria intimidade. As crianças pequenas constroem alguns dos relacionamentos mais importantes em suas vidas como bebês e crianças pequenas. Se tiverem a sorte de ter cuidadores atenciosos e receptivos, desenvolvem um senso de segurança, a sensação de que serão seguidos, cuidados e protegidos, mesmo enquanto exploram novas atividades, assumem riscos, cometem erros e se recuperam. A música pode apoiar essas trocas íntimas. Por exemplo, quando os cuidadores cantam canções de ninar, eles usam tom, ritmo e letras para acalmar, ensinar a linguagem, comunicar esperança e afeto e fornecer segurança quando uma criança vai da vigília para o sono, ou da luz para a escuridão.

Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do individuo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: ao lavar as mãos antes do lanche, ao agradecer a “papai do céu” por mais um dia de estudo, ao escovar os dentes, na memorização de conteúdos, de números, de letras e etc.” (BUENO, 2012, p.55)

Os seres humanos são programados para serem sensíveis aos padrões de som, e essa sensibilidade permite que a música promova a comunicação e a imaginação em crianças pequenas. Mesmo antes de os bebês falarem, seu balbucio e sons ajudam a desenvolver as vias neurais necessárias para ouvir e falar. Os bebês que ouvem uma linguagem dirigida e responsiva a eles balbuciam mais e têm vocabulários maiores quando são crianças. Quando ouvem e veem outras pessoas cantando como parte da vida diária, as crianças rapidamente adquirem o hábito, usando o som para explorar novas maneiras de compreender ou descrever o mundo ao seu redor.

É também nesses primeiros anos que as crianças aprendem a expressar e administrar seus sentimentos, bem como a descobrir como ler as expressões e os sentimentos das outras pessoas, compreendendo como as outras mentes funcionam. Por meio da música, as crianças podem inventar jogos, canções e histórias que as ajudam a controlar seus sentimentos. Pesquisadores observando aulas de música e movimento documentaram que a participação em atividades artísticas se correlaciona com emoções positivas para crianças em idade pré-escolar e facilita sua capacidade de regular suas emoções. Pode ser que a experiência com conceitos musicais como parar / iniciar, desacelerar / acelerar e verso / refrão forneça às crianças a motivação para direcionar e modular seu

comportamento.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um continuo trabalho pessoal consigo mesmo. (BRASIL, 1998, p.67)

Esses benefícios também se aplicam às comunicações e interações das crianças com outras pessoas de sua idade. A música, com seu tempo e ritmo, versos e refrões, fornece estruturas claras que ajudam as crianças a aprender as regras e rotinas para estarem juntas. Uma criança do jardim de infância deve assistir e ouvir enquanto ela toca uma peça de percussão com sua classe; em casa, a música pode ser uma forma de praticar a cooperação ou conectar-se entre gerações.

A música também pode ajudar a criar comunidade e um sentimento de pertença. Em seus primeiros anos, as crianças aprendem as línguas e sotaques que ouvem em casa; eles absorvem as canções e histórias de sua comunidade e, junto com elas, crenças e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso na aquisição da leitura e da escrita na primeira infância depende de uma sólida formação em habilidades de linguagem oral. A linguagem oral é um processo interativo e social, e a música é uma forma natural para as crianças experimentarem uma linguagem rica de uma forma prazerosa.

Crianças pequenas parecem estar naturalmente “conectadas” ao som e ao ritmo. Além de proporcionar diversão, a música pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Fortes laços sociais são encorajados por meio de músicas e canções desde a pré-escola. As crianças podem começar a experimentar regras gramaticais e vários padrões de rima em canções e outros textos escritos.

O estabelecimento de um senso de ritmo pode ser usado para aumentar a consciência do aluno sobre os padrões de rima e aliteração em outras áreas da leitura e da escrita. Por meio da música, as habilidades de memória podem ser melhoradas e a discriminação auditiva aumentada.

A música pode focar a mente nos sons que estão sendo percebidos e promover o aprendizado por meio de um processo interativo. É importante, ao ensinar os alunos da primeira infância, estarem cientes das habilidades auditivas e de discriminação. Música e canções ajudam a aumentar essas habilidades auditivas de uma maneira divertida e descontraída. Habilidades auditivas são fundamentais no canto, linguagem e movimento expressivo e, posteriormente, leitura e escrita.

A música sempre foi uma forma de as crianças se lembrarem de histórias e aprenderem sobre o mundo ao seu redor. Usar a música como estímulo pode afetar as emoções e tornar as informações mais fáceis de lembrar. A música também cria um ambiente propício à aprendizagem. Pode reduzir o estresse, aumentar o interesse e preparar o terreno para ouvir e aprender. As semelhanças entre a aquisição da alfabetização e o desenvolvimento musical são muitas. Portanto, o ensino que combina música com o ensino de artes da linguagem pode ser o mais eficaz. Além disso, é importante que os leitores emergentes experimentem muitas conexões entre a alfabetização em linguagem, música e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, M. E. D. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/ SEF, 1998 volume 3.

BRITO, T. A. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópoles, 2003.

BUENO, ROBERTO. Pedagogia da Música-Volume 1. Jundiaí, Keyboard, 2011. _____. Pedagogia da Música-Volume 2. Jundiaí, Keyboard, 2012.

COSTA, S. B. A importância da música para as crianças. São Paulo: Abemúsica, 2002.

CRAIDY, CARMEN MARIA. Educação Infantil Pra Que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

GONÇALVES, A. R.; SIQUEIRA, G.M.; SANCHES, T. A importância da música na educação infantil com crianças de 5 anos. Lins. 2009. Disponível em:<http://www.unisalesiano.edu.br/>Acesso em: 30 março 2021.

JORDÃO, GISELE. et al. Ministério da Cultura e Vale apresentam A Música na Escola. São Paulo, Allucci e Associados Comunicações, 2012.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

ZAMPRONHA, M. de L. S. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JACQUELINE APARECIDA DE SOUSA HOLANDA

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem; Brincadeiras; Conhecimento; Criança; Educação.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pen-

samentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e analise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001,pg.2) “..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano”. Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as “rodas dos expostos” e os “lares substitutos”, dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender

crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um oficio. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-de-infância" destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvido. "A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

1. ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual

do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto individuo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de “Parques Infantis”. A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi

mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

2. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PSICOMOTORA

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco-romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do "jogo didático" por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá inicio a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao inicio da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da

nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas praticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da historia de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

3. METODOLOGIA

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná-lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons , gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem

repetidamente sem nem sequer notar que a criança esta aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de. Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

JANAINA DANTAS MATOS MOTA

RESUMO

O presente estudo versa sobre a utilização de jogos como recurso nos processos de alfabetização, tendo como objetivo ampliar as discussões acerca do tema, bem como verificar os caminhos possíveis para a efetiva aplicação dos jogos como ferramenta nas ações junto ao grupo de educandos. O jogo é utilizado em diversas culturas, sendo que ao longo do tempo estabeleceu-se no universo infantil ao redor do mundo, atualmente além de entreter, é utilizado como ferramenta de grande valia por educadores que compreendem que a criança aprende com mais facilidade quando o processo de alfabetização acontece de forma prazerosa e estimulante. A pesquisa revelou que, o jogo ainda é visto como mero coadjuvante no processo de alfabetização, por meio das entrevistas aplicadas com professores das séries iniciais, verificou-se que a sua utilização ocorre em momentos de transição de atividades, em caráter recreativo, não sendo uma estratégia planejada com objetivos específicos em si. Os dados revelam que os métodos utilizados nos processos de alfabetização são vinculados ao ensino tradicional, prevalecendo nas turmas analisadas as situações de aprendizagem centradas nos métodos fônico e alfabético. Vale ressaltar ainda, a importância de disseminar o uso dos jogos e as suas contribuições no processo de alfabetização, no que tange à sensibilizar não apenas os docentes como também as famílias, para que respeitem a diversidade de métodos utilizados pelo professor, compreendendo que a criança tem seu tempo para atingir as habilidades necessárias para tornar-se um leitor competente dentro de um processo encaminhado, respeitado, estudado, confrontado e refletido pelo educador.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Alfabetização; Letramento; Metodologia.

ABSTRACT

The present study deals with the use of games as a resource in literacy processes, aiming to broaden the discussions about the subject, as well as to verify the possible ways to effectively apply the games as a tool in the actions with the group of learners. The game is used in many cultures, and over time has established itself in the world of children around the world, nowadays besides entertaining, it is used as a tool of great value by educators who understand that the child learns more easily when the The process of literacy takes place in a pleasurable and stimulating way. The research revealed that the game is still seen as a mere adjunct in the literacy process, through interviews with teachers of the initial series, it was verified that its use occurs in moments of transition of activities, in a recreational character, not being A planned strategy with specific objectives in it. The data show that the methods used in the literacy processes are linked to traditional teaching, with classes based on phonic and alphabetical methods prevailing in the classes analyzed. It is also worth mentioning the importance of disseminating the

use of games and their contributions in the literacy process, in terms of sensitizing not only teachers but also families, to respect the diversity of methods used by the teacher, understanding that the child Has the time to attain the skills necessary to become a competent reader within a process that is guided, respected, studied, confronted and reflected by the educator.

KEYWORDS: Games; Literacy; Literacy; Methodology.

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se por meio desta pesquisa verificar como os professores utilizam os jogos como recurso no processo de alfabetização de alunos nas séries iniciais, tendo em vista a observação de duas turmas sendo estas, primeiro e segundo ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal de São Paulo.

O tema apresentado foi levantado diante da minha observação nas salas do ensino fundamental, onde notei que as crianças ao longo do seu processo de escolarização vão perdendo os tempos e os espaços para os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Como professora de educação infantil, tenho como estratégia organizar a rotina da turma em tempos, dos quais são previstos os momentos para leitura, música, artes, exploração de materiais estruturados e desestruturados, roda de conversa, jogos, brinquedos e brincadeiras entre outros.

Verifiquei nas turmas das séries iniciais uma rotina muito divergente do que ocorre na educação infantil, onde existe uma ruptura quanto aos momentos de vivências lúdicas e de expressão artística.

Os jogos oferecidos no ensino fundamental, não tem destaque como ocorre na educação infantil, onde permite-se que a criança jogue para compreender regras de convivência, de forma a inserir-se em um grupo social respeitando o outro e interagindo com seus pares no desenvolvimento da cidadania.

Levanta-se assim esta como uma situação problema, a ausência de utilização do jogo nos processos de alfabetização e letramento nas salas observadas para a elaboração deste material.

É comum nos depararmos com professores e gestores preocupados em atingir metas e índices voltados à alfabetização, dedicando-se a organizar seus planejamentos pautados em procedimentos tradicionais, dos quais sentem-se mais seguros por serem efetivos a tantos e tantos anos. Estes ignoram a importância da diversidade de métodos e estratégias de ensino por valerem-se apenas dos mecanismos enraizados culturalmente e transmitidos de geração em geração.

O jogo como estratégia de ensino deve ser contemplado nas ações educativas por ser uma maneira rica e estimulante de promover o contato e a reflexão sobre a escrita, sendo o jogo parte integrante de diversas culturas ao redor do mundo.

Utilizado como recurso didático permite à criança integrar-se ao grupo, e desenvolver habilidades necessárias para que possa analisar, comparar, questionar, deduzir, criar, compor, nomear, classificar e conceituar, de forma lúdica e prazerosa, sendo que os conteúdos implícitos são visitados pelos alunos ao longo das atividades na continuidade e na diversidade de suas manipulações e produções.

O jogo assim como as brincadeiras em sala de aula, não deve ser ignorado pelo professor, pois são próprios da cultura de infân-

cia, ao educador atento cabe observar como a criança reage durante os jogos e brincadeiras, pois ali está a sua essência, neste período de atividade espontânea da criança, é possível verificar pistas da maneira como ela vê e percebe o mundo, sendo um importante meio para que o professor possa intervir com estratégias adequadas no atendimento individual ao aluno.

O segundo capítulo do presente estudo monográfico apresenta a análise teórica e os pressupostos legais no bojo da análise do jogo nas estratégias de alfabetização e letramento, o terceiro capítulo revela a realidade das práticas durante a observação dos grupos de alunos e no período de entrevista das professoras das turmas de alfabetização. Ao final são apresentados os resultados da pesquisa tendo em vista apontar os caminhos possíveis para as ações com os alunos por meio desta estratégia de ensino.

2. O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE TEÓRICA E PRESSUPOSTOS LEGAIS

Inúmeros são os autores que defendem a tese de que a criança aprende pelas experiências, de tal modo podemos avançar nas discussões sob este prisma, tendo em vista que, Montessori, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Decroly, são alguns dos renomados teóricos que estabeleceram seus estudos acerca dos processos de aquisição do conhecimento considerando que a criança é um ser histórico-social, que aprende ao relacionar-se com o outro e com o meio.

Considerando a experimentação e as vivências da criança, podemos afirmar que o jogo é um meio para facilitarmos a aquisição de determinados conhecimentos, partindo do entendimento que a criança expressa-se e compreende o mundo por meio das brincadeiras, assim os jogos devem ser estabelecidos por meio de um planejamento coerente e concreto que privilegia a experiência lúdica na relação coletiva dos alunos.

Para Piaget (1978) na evolução do brincar são constituídos três tipos de estruturas mentais que permitem os seguintes jogos:

a) Jogos de exercício: ações direcionadas para a repetição dos movimentos para o estímulo de atos como andar, correr, pular, ou seja, ações funcionais. Tais jogos são indicados para a primeira infância desde o período sensório motor, momento em que a criança descobre o mundo pelas sensações de seu corpo no espaço.

b) Jogos simbólicos: são os jogos que estimulam a criatividade, a interação entre os indivíduos, o conhecimento acerca da organização social e temporal por meio do faz-de-conta, são fundamentais para que a criança se estabilize afim de adquirir habilidades como a da abstração.

c) Jogos de regras: São os jogos que como o próprio nome sugere permitem às crianças interagirem em situações onde devem seguir regras, exigindo inclusive a compreensão de que cada um tem a sua vez, e das noções de ganhar e perder, tão necessárias para o exercício da cidadania na formação do sujeito.

Para Vigotsky (2007), mais importante do que ensinar as letras é ensinar a pensar sobre a escrita, para a representação de significados.

O desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente

objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (Vygotsky, 2007, p.134).

Para Maria Montessori (1965), os princípios fundamentais para o ensino das crianças dizem respeito à: atividade, individualidade e a liberdade, com ênfase aos aspectos biológicos considerando a vida como um processo de desenvolvimento, cabendo ao professor favorecer este desenvolvimento por meio de estímulos externos previamente determinados. Para Montessori, a sala de aula era um espaço para a criança agir sobre os objetos, estes eram conjuntos de jogos e outros materiais que ela mesma desenvolveu afim de atingir determinados objetivos com os grupos de crianças. Um dos materiais criados por Montessori é o material dourado muito utilizado até os dias atuais.

Em consonância ao pensamento dos autores, ressalto a importância de garantirmos a utilização dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização da criança, pois é notório que a criança não aprende somente quando realiza cópias ou exercícios de memorização e repetição, ela aprende na sua interação com o outro e com o meio, nas suas vivências diárias, e principalmente enquanto brinca e diverte-se, pois explora o mundo com sensibilidade e coragem para transpor grandes desafios.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas, o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13)

Tendo em vista o universo infantil, é contraditório pensarmos que a criança em seus primeiros anos de escolarização seja exposta aos conteúdos das diferentes disciplinas, sem que sejam garantidas experiências concretas para a sua efetiva compreensão, quando compreendemos que o seu conhecimento dar-se-à pela diversidade e pela continuidade em um processo gradativo, todas as experiências lúdicas devem ser contempladas no processo metodológico nas diferentes disciplinas, do contrário negamos o respeito à identidade do sujeito.

Ao professor cabe refletir acerca de sua prática docente afim de contemplar em seu planejamento o jogo como forma eficaz de vincular os conteúdos a uma transposição didática, ou seja de forma que o conhecimento adquirido seja de fato internalizado pelo aluno de forma significativa.

Dada a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, estes são garantidos por meio de leis e referenciais tais como:

a) A Declaração Universal dos Direitos da Criança: aprovada por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959 que em seu princípio 7 declara que: toda criança tem direito de receber educação primária gratuita e de qualidade, para que possa ter igualdade de oportunidades para desenvolver suas habilidades. Deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

b) A Constituição Federal do Brasil de 1988: em seu artigo 227 destaca os direitos fundamentais da criança sendo, direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito a vida, a liberdade e a convivên-

cia familiar e comunitária.

c) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): em seu artigo 16 estabelece que o direito à liberdade das crianças e adolescentes compreende os aspectos do: brincar, praticar esportes e divertir-se.

d) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: cita que, nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido tomando consciência e generalizando para outras situações.

O documento estabelece ainda que, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, ter determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas.

Neste caso o Referencial curricular (1998, p. 28) apresenta o quanto há importância no uso do brincar em sala de aula.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças de percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

3. A APLICAÇÃO DOS JOGOS NAS VIVÊNCIAS COM EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS

Durante o período desta pesquisa, acompanhei os alunos de duas turmas de segundo ano do ensino fundamental, inicialmente observei as práticas da professora

Célia do Carmo com o seu grupo formado por trinta alunos, a docente ministra aulas desde 1990, e atua predominantemente no ensino fundamental I.

Posteriormente fui apresentada à professora Tatiane Domingues, docente responsável por trinta alunos da turma do segundo ano da mesma escola, a professora leciona desde 2010, sempre com as séries iniciais do ensino fundamental I.

A professora Célia do Carmo apresenta-se com uma metodologia baseada no procedimento formal de alfabetização, partindo do método silábico onde são apresentadas as sílabas para a formação de palavras, dentro deste contexto a aprendizagem ocorre pela leitura mecânica e pela decifração das palavras, após esta memorização ocorre a leitura visando a compreensão.

Nota-se que a educadora não privilegia em suas aulas uma diversidade de recursos metodológicos, sua didática é pautada em um ensino formal visando à alfabetização

do grupo de alunos, não foram contemplados em meu período de observação das aulas, o uso de diferentes suportes ou gêneros textuais, bem como não houve a utilização de jogos ou quaisquer outro recurso diferenciado.

Ao ser questionada acerca dos procedimentos de ensino e a utilização de jogos, a educadora relatou que utiliza jogos de construção e da memória como recurso na transição entre as disciplinas, bem como aponta como tarefa do professor de educação física a utilização de jogos em suas aulas.

No acompanhamento das ações da professora Tatiane Domingues verifiquei que suas estratégias metodológicas são baseadas também no método silábico, porém existe uma maior diversidade e flexibilidade em seu planejamento, durante a minha permanência com o grupo, foram utilizados, jogos como o bingo de letras, sílabas, nomes e palavras, forca, trinca, jogos de percurso e tabuleiro e jogo da memória.

Houve também uma maior atenção à diversidade de gêneros textuais , bem como na participação dos alunos nas atividades, sendo estas executadas individualmente, em duplas e em grupos.

Nota-se assim que a professora Tatiane diversifica seus procedimentos metodológicos, porém não domina ou não sente-se segura para desafios maiores como um planejamento coerente e efetivo que permita à criança aprender por meio das experiências com as múltiplas linguagens.

A educadora Tatiane relatou que tanto a gestão da escola como os pais cobram um ensino seguro e linear que seja estável, e ao ser indagada acerca dos caminhos possíveis para a inserção de diferentes estratégias que complementem o seu fazer, a professora informou-me que encontra lacunas em sua formação inicial que a impedem de criar desafios maiores aos alunos no processo de alfabetização e letramento, bem como sente-se insegura , pois sabe que ao término do processo será cobrada pelos resultados apresentados pelo grupo de alunos.

Verifica-se assim que os jogos são pouco utilizados nas turmas analisadas, sendo que a segunda turma em relação à primeira interage com este suporte, porém não há um planejamento bem definido afim de utilizá-lo com seus objetivos específicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é algo inerente a criança, pois desde a primeira infância o bebê já se diverte enquanto brinca com os seus pés e mãos, o que gera um momento de prazer e alegria.

Ao longo da vida vamos substituindo os momentos felizes como estes em atividades mecânicas e estressantes da vida contemporânea, quando do contrário realizamos tarefas que são significativas e prazerosas alcançamos equilíbrios intelectuais e corporais, nos remetendo assim as experiências do brincar tão importantes para a constituição do homem, pois além de ser natural é no ato do brincar que nos relacionamos socialmente com o outro.

Brincar contribui para o desenvolvimento psicológico favorecendo a constituição da personalidade do indivíduo, pois as habilidades adquiridas nas brincadeiras bem como nos jogos irão permitir que a criança estabeleça uma relação com o mundo que a cerca compreendendo-se como parte dele.

Dentro do contexto da escola analisada e da minha experiência como educadora, aponto que a base para uma educação de qualidade, tão comentada e discutida pelos pares, dar-se-à quando houver uma continui-

dade no processo de ensino- aprendizagem e na transição da educação infantil para o ensino fundamental, sendo que devemos considerar que o aluno das séries inicias ainda é uma criança e como tal deve ser-lhe assegurado o direito ao brincar, aos diversos espaços pensados e estruturados afim de que ele venha experenciar, pesquisar, comentar, discutir, criar, enfim, espaços que privilegiem as suas diversas formas de ser e estar no mundo.

Em uma breve análise da visão dos autores citados neste documento, nota-se a preocupação e o respeito à criança como um sujeito competente desde o nascimento, capaz de compreender o mundo que o cerca por meio de suas experiências com os objetos, os espaços e principalmente nas relações e interações com o outro.

Em uma sociedade contemporânea, tão versátil e tecnológica, rica em estímulos e experiências, causa-me certo descontentamento ao pensar que a criança de hoje principalmente aquela inserida em um ambiente escolar mais desfavorecido, por falta de recursos humanos, materiais ou financeiros, seja impedida de participar de situações didáticas que vão estimular e favorecer sua forma de compreender o mundo por meio de um ensino que contemple os seus direitos, visto que a criança é um sujeito de direitos.

Por meio desta pesquisa e partindo da análise das turmas mencionadas foi possível identificar que o jogo não é utilizado como um recurso didático com objetivos específicos e finalidade em si, ele é visto mais como uma forma de distração para os alunos em momentos de transições de atividades.

Nota-se que isso se deve a alguns fatores, de tal forma, destaco aqui a falta de embasamento teórico acerca do tema por parte da docente, o enraizamento em procedimentos metodológicos tradicionais para garantir que se cumpra o processo de alfabetização no período previsto e a falta de articulação com o currículo prescrito dentro das diferentes linguagens.

Por meio dos jogos podemos transformar temas e conteúdos desinteressantes aos alunos em formas prazerosas de aprendizagem significativa, não se trata assim de abandonarmos os métodos utilizados pelos professores, e sim aceitarmos novos procedimentos que venham de encontro com a contemporaneidade sob a luz de novas teorias.

Apresento aqui como proposta de intervenção algumas sugestões de jogos que estimulam a criança no processo de alfabetização são eles: Bingo de letras, sílabas, palavras e nomes; Boliche alfabético; Jogo da memória; Jogo de soletração; Jogo da forca/ Adivinhe a palavra, Jogo da palavra dentro da palavra e Trilha.

Tendo em vista os procedimentos de ensino, ressalto também a importância de trabalharmos com sequências didáticas e projetos de ensino, garantindo assim a diversidade e a continuidade no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que, não sejam pensados de maneira fragmentada, pois a inserção de jogos e de brincadeiras em pról da alfabetização devem ser realizados afim de alcançar objetivos específicos para a sua utilização.

Em se tratando de alfabetização e letramento, cabe ao professor planejar as suas aulas tendo em vista o trabalho com os gêneros textuais, neste caso destaco a utilização de um recurso lúdico como a sociodramatização e a organização do espaço da sala em áreas de expressão como a área do mercadinho, onde podemos trabalhar com a lista de compras, explorar o cupom fiscal, trabalhar com grandezas e medidas e a relação de compra e venda por meio dos valores. De tal forma são explorados diversos conteúdos

por meio de um jogo simbólico muito comum ao universo infantil.

A alfabetização matemática também deve ser compreendida, cito como exemplo o desenvolvimento do raciocínio geométrico por meio do jogo Tangram, jogos de quebra – cabeça, dominó, bingo e batalha naval.

Nas atividades de expressão pelo movimento também podemos articular atividades de forma interdisciplinar afim de desenvolver mecanismos facilitadores para o processo de alfabetização e letramento, por meio da elaboração de jogos cooperativos e de competição que sejam reelaborados para esta finalidade, cito como exemplo caça ao tesouro com a criação de fichas com pistas e mapas incentivando assim a leitura feita pelos alunos, jogos de adivinhações, de mímicas, rodas musicais desenvolvendo assim a ampliação do repertório dos alunos, entre outros.

O professor deve prever em seu planejamento as ações realizadas de forma interdisciplinar articuladas aos conteúdos de arte, sendo opções as atividades de leitura de imagens, de interpretação de obras, os sarais, as ações voltadas a leitura de poesias de literatura de cordel e outros tantos gêneros e obras, prevalecendo sempre a atividade lúdica.

As aulas passeio são ótimas opções para a ampliação do repertório dos alunos, possibilitando a pesquisa e o estudo do meio, sendo que este trabalho pode ser articulado também ao ensino de ciências e de geografia.

As visitas educativas podem privilegiar o processo de alfabetização e letramento, ressaltando sempre a importância de serem expostos os objetivos e finalidades para que não se perca a intencionalidade e para que a aprendizagem ocorra dentro de conteúdos contextualizados.

De tal maneira podemos assim concluir a diferença entre o jogo e o brincar, pois à criança deve-se também ser oferecido o brinquedo afim de que a mesma o explore, e brinque sozinha ou em grupo, sendo vital para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, para que compreenda o mundo que a cerca, através de experiências significativas, sendo que no brincar não são exigidas regras como nos jogos e sim acordos ou combinados criados pelos protagonistas da brincadeira, sendo este um campo rico e fértil para diversas aprendizagens.

Para a implementação de estratégias de ensino tendo como suporte o jogo, indico como ferramenta inicial o diagnóstico da criança e do seu contexto familiar e social, devemos ampliar os nossos canais de comunicação com as famílias, podendo assim agregar ao nosso plano de aula, jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório da criança e de seu grupo familiar, sendo este um recurso motivador.

Outra maneira muito significativa de ampliar o repertório de palavras dos alunos de forma significativa diz respeito às ações com a lista de nomes dos alunos da turma, assim sendo, ao educador cabe preparar jogos utilizando-se do nome das crianças, inserindo também os crachás dos alunos, o nome como identidade possibilitará ao educador um leque de alternativas para elaboração de atividades ricas em experiências alfabetizadoras.

O espaço da sala de aula também deve ser organizado, prevendo assim um ambiente facilitador, onde a criança tenha possibilidade de interagir com diversos portadores de informação, gêneros textuais, bem como com espaços para brincar, jogar, criar, estar em grupo, enfim, diferentes espaços para diferentes finalidades.

Tendo em vista a realidade das crianças na atualidade faz-se necessário também uma pausa reflexiva no que tange ao uso das tecnologias, antigamente tínhamos um grande vilão que “roubava” a infância de nossos alunos, o videogame, hoje são inúmeros os suportes que afastam nossos alunos das brincadeiras e jogos tradicionais, tabletes, celulares, computadores, redes sociais, criam barreiras invisíveis que separam famílias ao redor do mundo.

Cabe a nos professores resgatarmos a cultura de infância, apresentar aos nossos alunos os jogos de tabuleiro, os jogos de desafios os cooperativos e tantos outros que permearam nossa vida no momento em que descobríamos o mundo junto aos nossos pares, nos divertindo entre quintais, ruas, calçadas, pátios e etc.

O processo de ensino e aprendizagem mediante a abordagem que privilegia o uso de jogos e brincadeiras como procedimento de ensino para a alfabetização e letramento, demanda ao professor dedicação e estudos, não sendo esta uma tarefa fácil no que tange ao planejamento das aulas, tendo em vista que preparar atividades impressas dentro de um determinado conteúdo torna-se muito mais prático ao professor.

Este tipo de abordagem requer do educador um esforço para organizar de maneira efetiva uma rotina coerente com seus objetivos, com recursos diferenciados e atividades motivadoras de aprendizagem.

A elaboração deste artigo levou-me a refletir acerca do meu fazer enquanto docente, da responsabilidade que tenho junto aos meus alunos de garantir os seus direitos educacionais, e que permitir que eles tenham acesso a uma educação de qualidade com respeito as suas especificidades, ao atendimento individual, a escuta de suas sugestões, indagações e argumentações, ao preparo das atividades com estudo, reflexão e dedicação, não sendo uma opção para o professor e sim um dever como é previsto em lei.

Talvez pudéssemos evitar tantos problemas em sala de aula como a indisciplina ou a falta de interesse por parte do aluno se voltássemos o nosso olhar para o papel do professor, pois talvez o problema não esteja na aprendizagem e sim na forma de ensinar.

As instituições professor devem garantir aos educadores subsídios para que os mesmos possam fomentar práticas educativas pautadas em abordagem lúdicas com ênfase nos procedimentos metodológicos discutidos neste material monográfico.

É necessário também que os docentes sejam capacitados para essa e demais condutas tendo em vista que devemos sempre nos atualizar frente as mais recentes teorias, oferecendo aos nossos alunos diversidade e qualidade no atendimento às suas necessidades educativas.

Este documento monográfico não pretende trazer um manual operativo para a utilização de jogos como recursos didáticos no processo de alfabetização, e sim fomentar as discussões acerca do tema para que os diversos atores possam pensar estratégias para garantir aos educandos o acesso a esta riquíssima fonte de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.1988, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União 1990.

. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a

educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Ferreiro, E. Com todas as letras. 2. ed. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, T.M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, M.K. Teorias psicogenéticas em discussão. 5. Ed. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

. A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Fontes, 2007.

OS CONTOS DE FADAS SÃO LINDAS

HISTÓRIAS REPLETAS DE ENCANTOS

JANDIRA DOS SANTOS

RESUMO

À medida que as crianças se desenvolvem e começam a se entender indivíduos autônomos, tornam-se mais capazes de compreenderem e relacionarem-se com os outros de maneira satisfatória e significativa e ao desenvolver sentimentos positivos e utilizarem mais a racionalidade para obterem a esperança no futuro que é à base de sustentação contra as diversidades que fatalmente encontrarão pela vida. Partindo deste pressuposto, iniciou-se a busca por literaturas capazes de desenvolver não só a mente como também a personalidade das crianças, ao perceber que os livros e cartilhas, onde aprendiam a ler na escola, não apresentavam significado para o fim desejado, uma vez que ao orientar-se para o ensino e desenvolvimento de habilidades, somente informavam e divertiam, porém nada acrescentavam de substancial à vida. Dessa forma encontrou nos contos de fadas a melhor literatura infantil, tanto para as crianças pequeninas que ainda não lêem e necessitam da presença de outro para que o façam para ela, como para as que já freqüentam a escola e portanto já se tornaram elas próprias leitoras. Uma boa historia infantil, deve prender a atenção, entreter e despertar a curiosidade das crianças, porém para enriquecer-lhes a vida, deve, sobretudo estimular-lhes a imaginação, ajudá-las a desenvolverem seu intelecto e clarear suas emoções, harmonizar suas ansiedades e aspirações ao permitir que reconheçam as dificuldades e estimular soluções para os problemas que lhes apresentam de forma perturbadora.

PALAVRAS- CHAVE: Crianças; Sentimentos; Personalidade; Ensino; Contos.

ABSTRACT

As children develop and begin to understand autonomous individuals, they become better able to understand and relate to others satisfactorily and meaningfully, and to develop positive feelings and use rationality more for hope in the future. which is the basis of support against the diversities that will inevitably find in life. Based on this assumption, the search began for literatures capable of developing not only the mind but also the personality of the children, realizing that the books and booklets, where they learned to read in school, had no meaning for the desired end, once that in orienting themselves

to teaching and developing skills, they merely informed and entertained, but added nothing substantial to life. In this way she found in fairy tales the best children's literature, both for young children who do not read yet and need the presence of others to do it for her, as well as those who already attend schooland therefore have become readers themselves. . A good children's story should catch the attention, entertain and arouse the curiosity of children, but in order to enrich their lives, it must above all stimulate their imagination, help them develop their intellect and clear their emotions, harmonize their anxieties. and aspirations by allowing them to recognize difficulties and to stimulate solutions to their troublesome problems.

KEYWORDS: Children; Feelings; Personality; Teaching; Tales.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas são lindas histórias repletas de encantos que vêm fascinando adultos e crianças através dos tempos. Acredita-se que os primeiros contos de fada tenham origem céltica no sec. II A.C. e não se constituem apenas como mera forma de entretenimento infantil, por sua tradição popular, mas tratam da essência da condição humana. Funcionam como espelho que ocultam e mostram profundamente os problemas existenciais que são resolvidos por intervenção do elemento mágico.

Antigamente os pastores, lenhadores e caçadores, passavam bom tempo de suas vidas sozinhos nas florestas, campos e montanhas, onde eram surpreendidos repentinamente por visões interiores muito fortes, que os deixaram assustados. Corriam então de volta as suas aldeias e relatavam o que tinha acontecido a todos que quisessem ouvir. Daquela visão inicial iam-se formando lendas e mais tarde "contos maravilhosos" que foram evoluindo até chegar aos contos de fadas atuais.

O pensamento místico, no caso dessas visões espontâneas, é compreendido como um pensamento essencialmente elementar arquetípico emotivo que ordena os elementos psíquicos em imagens, de modo típico.

Embora a tradição oral céltica do "conto mágico" seja antiga, Squiri (2003) afirma que foi somente no século VII, com a transcrição do poema épico anglo-saxão "Beowulf" que ela começou a ter registro material. Já as fadas tiveram seu primeiro registro no século IX nas páginas do "Mabinogion", texto galês composto por quatro histórias distintas.

Mas segundo Cashdan (2000), os contos de fadas inicialmente não foram escritos para crianças, muito menos para transmitir ensinamentos morais. Em sua forma original, os textos traziam fortes doses de adultério, incestos, canibalismo e mortes hediondas. Muitos dos primeiros contos de fadas incluíram também exibicionismo, estupro e voyeurismo. Em uma das versões de "chapeuzinho vermelho", a heroína faz um strip-tease para olobo, antes de pular na cama com ele.

Em uma das primeiras interpretações de "A bela adormecida", o príncipe abusa da princesa enquanto ela dorme e depois parte, deixando-a grávida. E no conto "A princesa que não conseguia rir", a heroína é condenada a uma vida de solidão porque, inadvertidamente, viu determinadas partes do corpo de uma bruxa.

1. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DAS SOCIEDADES, DA CRIANÇA E DOS CONTOS

Nosso trabalho terá inicio com a caracterização dos contos de fadas ao longo do tempo, não esquecendo que a divisão his-

tórica baseia-se em fatos considerados por consenso marcantes para a evolução da humanidade, esses fatos são mudanças fundamentais nos campos da Política, tecnologia, ciências, artes e na filosofia. Sendo assim a Idade Média teve início na Europa com as invasões Bárbaras do século V estendendo-se até o século XV.

A mistura das culturas germânica e romana formou grande parte da cultura média muitos hábitos e aspectos políticos e artísticos permaneceram durante toda a idade média. A sociedade medieval era estática, tinha uma economia ruralizada, supremacia da Igreja Católica, produção feudal, sociedade hierarquizada e enfraquecimento rural.

A religião católica era detentora do poder espiritual, influenciava todas as áreas sociais; comportamentos, modos de pensar e a psicologia da época tinham também grandes poder econômico; quantidade de terras e até servos. Os monges viviam em mosteiros eram responsáveis pela proteção da sociedade, passavam grande parte do tempo rezando e copiando livros e a bíblia.

As guerras eram a principal fonte de obtenção do poder, os senhores se envolviam em guerras para aumentar terras e poder, os cavalheiros eram a base do exército medieval representando o que havia de mais nobre no período medieval.

A educação era para poucos, só os filhos dos nobres estudavam. Marcados pela influência da igreja, ensinando o latim, as doutrinas religiosas e táticas de guerra, a maior parte da população não tinha acesso a livros e era analfabeta, a arte teve forte influência religiosa e as pinturas e vitrais retratavam paisagens bíblicas e ensinamentos religiosos.

No século XI, com a expansão árabe os mulçumanos conquistaram a cidade de Jerusalém, o papa Urbano II convocou a primeira cruzada (l906), para expulsar os "infiéis" (árabes) da Terra Santa. Taís batalhas entre católicos e muçulmanos duraram cerca de dois séculos, deixando milhares de mortos e um enorme rastro de destruição, eram guerras marcadas por diferenças religiosas e tinham forte caráter econômico.

Em meados do século XIV, uma forte doença devastou a população européia. O cálculo é de que um terço dos habitantes morreu com esta doença, transmitida pela picada de pulgas e ratos que chegavam a Europa nos porões dos navios vindos do Oriente. As cidades medievais não tinham condições higiênicas adequadas, e para piorar muitos atribuíram a doença a fatores comportamentais, ambientais ou religiosos, com isso a população diminuiu muito, e os senhores feudais aumentaram os impostos, taxas e obrigações de trabalho dos servos sobreviventes, muito tiveram que trabalhar dobrado compensando os que morreram na epidemia.

Muitas regiões da Inglaterra e da França tiveram revoltas camponesas contra o aumento da exploração dos senhores feudais, tais revoltas foram combatidas com violência pelos nobres, muitas foram sufocadas e outras conquistaram seus objetivos, diminuindo a exploração e trazendo conquistas para os camponeses.

No século XVII, a criança era vista como adulto em miniatura, com mais de sete anos participava de assuntos pertencentes à sociedade, não havia preocupação em excluí-las das conversas de adultos e esses não se abstêm de qualquer referência a assuntos sexuais na presença delas; há certa promiscuidade, sendo comum dormirem na mesma cama com os pais ou com os criados que delas cuidam.

Assim ressalva Aranha (1998), quan-

do retoma o conceito atual de família

Quando nos referimos à família, é bom distingui-las do conceito que delas temos atualmente". É preciso imaginar o que era então a casa de um cavaleiro, reunindo num mesmo domínio, numa mesma corte dez, vinte senhores, dois ou três casais com filhos, os irmãos e as irmãs solteiras e l tio cônego, que parecia de tempos em tempos e preparava a carreira de um ou de outro. (ARANHA, 1998, p.97).

Não havia infância na forma como hoje a conhecemos, existiam várias atividades como adivinhas, jogos de palavras e rimas que só se tornaram o que conhecemos como literatura infantil quando foram separadas para um fim específico: servirem para as crianças. Esta adaptação significa envolver estas atividades com um caráter, moralizador, didático, que seja enfim, transmissores de valores vigentes.

Em suma, os contos de fada apresentam-se de forma enriquecedora para as crianças por estabelecerem relacionamento com todos os aspectos da personalidade infantil, sem menosprezá-la, ao contrário, busca dar crédito aos seus predicados além de promover a confiança nelas mesmas e no futuro que lhes apresenta tanto mais longínquo e nebuloso quanto menor elas forem.

A vida moderna e a globalização proporcionam vida desconcertante e complexa às crianças, de forma que elas precisam da possibilidade de perceber que para poderem vencer todos os obstáculos do dia-a-dia em sociedade devem aprender a lidar, com os problemas e para serem bem sucedidas às crianças necessitam de ajuda para dar sentido coerente ao turbilhão de sentimentos que as envolvem, precisam também de idéias para administrar-se interiormente e criarem nova forma de organização de suas vidas, o que requer ênfase a educação que vise o desenvolvimento da ética e da humanização respeitando a alteridade de maneira sutil, para que desta forma percebam as vantagens advindas desses comportamentos, e ao final, destaquem-se na sociedade em que vivem.

Entende-se por bárbaros os povos de origem germânica que habitavam as regiões norte e nordeste da Europa e noroeste da Ásia, viviam em relativa harmonia com os romanos, fazendo trocas e comércio através das fronteiras, muitos eram contratados para compor o exército romano: essa relação pacífica durou até o século IV, quando os hunos pressionaram os outros povos da fronteira do império.

Os séculos IV e V foram de invasões em busca de solos férteis e climas agradáveis, por vezes a violência tomava conta dessas invasões. Dentre os bárbaros os hunos se destacavam pela sua avidez e violência nas guerras e pilhagens. Eram nômades e a principal fonte de renda era o saque aos povos dominados, seu principal líder foi Átila, responsável por várias conquistas em guerras e batalhas.

Originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam e não nas creches (CASHDAN, 2000 p.20).

A partir do séc. XVI, os contos de fadas, ainda para adultos, começaram a ser reunidos em coletâneas, destacando-se "Noites Prazerosas de o Conto dos Contos".

Ainda no período do renascimento, contando com a influência Céltico- Bretã Shakespeare apresenta a peça "Sonhos de Uma Noite de Verão" onde se destaca Oberon, que é um mago, uma Titânia uma rainha das fadas e Puck que é um duende. E

também em sua obra “Romeu e Julieta um Bardo (pessoa encarregada de transmitir a histórias, lendas, contos etc... de forma oral) introduz uma fada, a Rainha Mab”.

No fim do século XVII, pouco antes da revolução Francesa do século XVIII,com a decadência do racionalismo clássico, surge uma literatura extra oficial que celebrará a exaltação da fantasia, do imaginário e do sonho.

Em sua produção e divulgação destacou-se o papel das preciosas, mulheres cultas que reuniam em seus salões a elite intelectual da época, muitas vezes para apreciar exclusivas dramatizações de contos de fadas.

Madame D’Aulnoy se tornou a Baronesa Preciosa mais conhecida, tanto por sua produção literária como por sua via escandalosa. A sua produção “História de Mira”, de 1691 se transformou em um sucesso e lançou moda na corte francesa.

Posteriormente em 1696 e 1698, ela escreveu mais oito romances periocos, dentre os quais se destacam os contos de fadas; novos contos de fadas e Ilustres fadas, que continham contos como: “O pássaro azul”, “A princesa de cabelo der ouro” que posteriormente foram reaproveitados como literatura infantil.

O ambiente propício criado pelos romances preciosos possibilitou a acolhida de outros contos como “As mil e uma noites” do início do século XVIII. Já em 1785 e 1789, foi publicada a série “Gabinete das fadas-coleção Escolhida de Contos de Fadas e outros contos maravilhosos”, essa coleção continha quarenta e um volumes escrito por vários autores, e marcam o fim deste tipo de produção literária voltada exclusivamente para o público adulto.

Segundo Coelho (1987), os contos de fadas, voltados para o público infantil, devidamente modificado e alterados, teriam nascido quase por acaso na França no século XVII, pelas mãos de Charles Perroult.

Já para Cashdan (2000), a transformação dos contos de fadas em literatura infantil só teria mesmo ocorrido no século XIX, em função da atividade de vendedores ambulantes chamados de mascates que viajavam de um povoado para o outro vendendo pequenos volumes baratos chamados chapbooks, que continham estórias simplificadas do folclore e contos de fadas expurgados das passagens mais fortes, o que dessa forma facilitava o acesso a um público maior.

A racionalidade do Século das Luzes condenou os contos de fadas a um ostracismo temporário, mas eles seriam reabilitados no século XIX, através da iniciativa de pesquisadores como os irmãos Jakob e Wilhelm Grimm - cuja recolha de contos populares alemães foi publicada em 1812 - e de autores como Hans Christian Andersen, que pautaram seus próprios contos na tradição maravilhosa. Muitos outros viriam a seguir a mesma trilha, desde Collodi, Barrie e Lewis Carroll até escritores contemporâneos.

Além dos próprios autores e dos teóricos da área da Literatura, os contos de fadas vêm sendo analisados por psicólogos, como Jung e seus discípulos, que vêem nos personagens os arquétipos do inconsciente coletivo, por psicanalistas, que lhes atribuem significados ligados aos conflitos existenciais, e também por antropólogos e historiadores, que os analisam segundo o contexto em que foram produzidos e veiculados.

Dessa forma, o abandono de João e Maria na floresta seria um costume dos camponeses em períodos de fome prolongada; o Ogro devorador de crianças estaria associado à figura (real) de Gilles de Rais, e assim por diante. Até as roupas da “Chapeuzinho

Vermelho", cujo simbolismo é ligado ao do sangue (o da puberdade e o da virgindade), ganham outra interpretação no contexto histórico, pois o vermelho era a cor escolhida por muitas jovens para os vestidos de casamento, mas era também, em algumas regiões, a cor usada para distinguir as prostitutas.

Todas essas análises, contudo, são unânimes quando se trata de reconhecer, por trás das bruxas e das fadas, a figura universal das mulheres sábias: as curandeiras, parteiras e sacerdotisas, as anciãs temidas e veneradas, guardiãs da sabedoria da comunidade e responsáveis pela transmissão das histórias às novas gerações. Pois não importa a roupagem de que se revestiram os contos de fadas: foi a voz dessas mulheres que chegou até nossos ouvidos. E, quer estejamos ou não conscientes disso, são elas que, bem lá no fundo, vivem dentro de nós, zelando pelo pequeno e precioso tesouro que nos legaram nossos antepassados.

Os contos de fadas em sua origem não eram destinados á criança, nem faziam parte da educação burguesa. Na Idade Média o conto de fadas tinha o objetivo de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses. Mas na medida em que a sociedade ia se transformando e surgia uma nova classe social, a burguesia urbana, os contos de fadas começaram a ser recontado para as crianças das novas famílias e aos poucos foram sofrendo adaptações.

Desta forma os contos de fadas passaram a transmitir valores burgueses, conformando a criança a um certo papel na sociedade. Por meio da magia, o infante foge às pressões familiares e realiza-se no sonho, ao contrário do que acontecia com o relato folclórico entre a população pobre da Idade Média, quando a fantasia estava a serviço do escapismo e da conformação.

A magia e o encanto que os contos da fadas transmitem até hoje estão no fato de que eles não falam a vida real,mas a vida como ela ainda pode ser vivida, apresentando situações humanas possíveis e imagináveis.

Segundo Ariès (1981), na Idade Média a infância era muito reduzida, logo que a criança começasse a falar, andar e comer sozinha, era introduzida no mundo dos adultos e passava a circular em todos os ambientes destes. A parir do século XVI, inicia-se o processo de constituição da infância e a escolarização separa as turmas de criança dos adultos.

A criança passa a ser o centro das atenções da família e a escola passa a ser a instituição que vai guiá-la para atingir a razão e para formá-la de acordo com o determinado ideal. Com essa nova visão de infância, é construída uma nova concepção de família, sendo assim, só faz sentido falar em literatura infantil quando se possui algo chamado infância, é durante esse período que surge a chamada literatura infantil com o objetivo de integrar a criança ao mundo.

Bettelheim (1980), salienta como os contos de fadas incentivam a criança a desenvolver a imaginação e organizam a realidade através da fantasia. Para que isso ocorra, eles são tramados como se fossem uma renda ou um tricô, feitos com um ponto bem simples. Ou seja, sem deixar de apresentar uma temática humana complexa, os contos possuem uma reforma e uma estrutura tão simples que a criança consegue não só acompanhar o enredo, mais também viver a história junto com as personagens.

A criança, ao ingressar na escola, encontra-se em um importante momento de transição. Ao mesmo tempo em que se vê diante de uma série de oportunidades, depara-se com forte angústia relativa à separação dos pais e às novas pressões da sociedade.

Terá de se submeter a regras e ao difícil processo de aprendizagem.

Nesse momento, muitas questões inerentes ao processo de crescimento ainda não foram superadas e, ao contrário, são vividas intensamente. Dificuldades em superar o narcisismo, os conflitos edípicos, as rivalidades fraternas, o egocentrismo, as perdas, entre outras questões, se não puderem ser externalizadas, provocarão intensa angústia e dificultarão o desenvolvimento. Fortes reações emocionais virão à tona, podendo ser detectadas e trabalhadas pelos educadores.

Para Radino (2003), os contos de fadas podem auxiliar a criança, justamente porque são representações de acontecimentos psíquicos, diferentes da realidade factual. Nos contos, são projetadas fantasias inconscientes e universais, que vão tratar da realização dos desejos relacionando-os a angústias inerentes ao processo de desenvolvimento.

Cashdan (2000), por sua vez, considera que os contos de fadas representam uma janela especial que se abre para a vida emocional das crianças, e que o impacto que estes têm sobre nós, adultos, vem da influência que tiveram sobre nós quando éramos crianças. Para ele, os contos de fadas são mais do que aventuras repletas de suspense que excitam a imaginação; são mais que mero entretenimento onde ele diz que:

Por trás das cenas de perseguição e dos resgates no último minuto, há dramas sérios que refletem eventos que acontecem no mundo interior da criança. Embora o atrativo inicial de um conto de fadas possa estar em sua capacidade de encantar e entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento (Cashdan, 2000, p.25).

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, em particular os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego e encorajam seu desenvolvimento, ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que estas histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, apontando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego.

Betteelheim (1980), salienta também que o prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetível a um conto de fadas, e o encantamento que sentimos, não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas das suas qualidades literárias. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse antes de tudo, uma obra de arte:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade (BETTELHEIM, 1980, p.20).

Para Radino (2003)a psicanálise trouxe importantes contribuições para a atual concepção de infância. Pois segundo a autora, nas primeiras relações é que a criança, através das identificações, poderá constituir-se enquanto sujeito.

Por meio de mecanismos como a idealização, a introjeção, a projeção e a transferência, ou seja, a criança irá formando um padrão de relação, tornando-se um sujeito que busca a realização de seus desejos e a satisfação de suas pulsões. Portanto os contos de fadas mostram à criança questões humanas que ela vivencia, mas não tem condições de verbalizar.

Eles propiciam que seus desejos tomem formas emprestando um cenário aos seus sonhos e aguçando sua imaginação favorecendo assim seu processo de simbolização tão necessário à sua inserção em um mundo civilizado e cultural.

Radino (2003), diz que o conto de fadas não é o único, mas pode ser um importante instrumento de trabalho, auxiliando a criança a lidar com a ansiedade que está vivendo e a superar obstáculos, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Para muitos adultos ainda nos dias de hoje os contos de fadas significam fuga da realidade e não um ponto de partida para o conhecimento do real.

Ainda segundo Radino (2003), muitas dessas reações refletem preconceitos relacionados à própria concepção de infância. Inseridos em um mundo adulto, capitalista e racional, onde por inúmeras vezes desconsideramos as reais necessidades da criança, em função de uma imagem que idealizamos. Porém, ao contrário de desorganizar, a fantasia pode ser um importante elemento de organização simbólica.

Para a autora, ao censurar os contos de fadas, muitos pais e professores não estarão protegendo a criança de vivenciar as situações que estes apresentam como o medo, a sexualidade, a inveja, o ódio, entre outros, visto que estes sentimentos já estão presentes na criança, de forma fantasiada, desde muito cedo. A idéia de muito contato com a fantasia desorganiza, ao contrário do que se imagina, pode servir como fonte de elementos simbólicos para a própria organização mental.

Os contos de fadas, com seus enredos repletos de elementos mágicos, oferecem inúmeros estímulos para a imaginação infantil e, estas histórias não iludem, mas expõem as crianças a todas as dificuldades fundamentais do homem. Para ela, os contos aguçam a imaginação por serem formas simples e fechadas. Contudo, obedecem a uma lógica muito rigorosa, e isto possibilitou a análise formal de suas estruturas narrativas por alguns teóricos.

Segundo Coelho (1987), contos de fadas são narrativas desenvolvidas dentro de uma magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, ogros, gigantes, metamorfoses, objetos mágicos, etc.), com ou sem a presença de fadas e que apresentam, como eixo central, uma problemática existencial. Tratam de um herói ou heroína que deve superar obstáculos ou provas, até atingir a realização essencial, desembocando muitas vezes em uma união homem-mulher.

Já para Radino (2003), todo conto inicia em um outro tempo e em um outro lugar, e a criança sabe disso. Ao iniciar um “era uma vez”, ela sabe que partirá em uma viagem fantástica e que dela retornará com um “e viveram felizes para sempre” ou expressões semelhantes.

Esses rituais mostram que vamos tratar de fantasia e isso faz com que embarquem nessa viagem e se identifiquem com os personagens.

Os contos de fadas, segundo Bettelheim (1980) oferecem novas dimensões à imaginação da criança o que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só e o mais importante: a forma e a estrutura dos contos sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

O uso da fantasia na literatura infantil tornou-se mais um recurso de adequação de texto ao leitor devido ao fato de ser uma narrativa que apresenta uma situação inicial evoluindo depois para um conflito que exige

um processo de solução, já que a criança compreende a vida através do imaginário e o livro infantil põe a criança em contato com o mundo.

Foi a partir, principalmente, do estudo de Philippe Ariés - História Social da Infância a da Família - que a infância passou a ser compreendida como uma construção histórica e cultural e não mais como uma simples fase natural, universal e homogênea. Ou seja, cada sociedade, em cada tempo histórico atribui determinados significados à fase inicial da vida humana, o que difere dos dias de hoje onde a criança de classe média e de classe popular pode representar vivências, hábitos e valores diferentes.

Segundo Ariés (1981), na Idade Média a infância era muito reduzida, logoque a criança adquirisse certa independência, era introduzida no mundo dos adultos e passava a circular em todos os ambientes destes. A arte medieval demonstrava essa indiferenciação entre adultos e crianças, ao representar as crianças com os mesmos traços e roupas dos adultos. A partir do século XVII, inicia-se o processo de constituição da infância.

A escolarização separa as turmas de crianças dos adultos e ocorre uma moralização dos jogos, danças, linguagem e comportamentos. A criança passa a ser o centro das atenções da família e a escola passa a ser a instituição que vai guiá-la para atingir a razão e para formá-la de acordo com um determinado ideal. Surgem então os especialistas formando os campos da Psicologia, Puericultura, Pedagogia e Pediatria e ao lado dessa nova visão de infância, é construída uma nova concepção de família.

Sendo assim só faz sentido falar em literatura infantil quando se possui algo chamado infância, foi durante esse período que surgiu a chamada literatura infantil, cujo objetivo, no início era o de integrar a criança ao mundo A literatura surge como material essencialmente educativo as primeiras obras destinadas ao público infantil, são, coletâneas escritas de contos populares, que nasceram na boca do povo e traziam marcas de fome e de luta pela sobrevivência, retratando as condições dos camponeses europeus na Idade Média.

A literatura passou então, a ser vista como um importante instrumento de propagação dos objetivos e valores dessa nova classe social emergente. Os contos tornaram-se didáticos, comprometendo o seu reconhecimento como forma de expressão artística e o gosto pela leitura.

Já no Brasil a literatura infantil começa a transitar no século XIX, difundindo a mesma concepção que lhe dera origem e contextualizando-se no panorama da literatura universal. Diante disso, a literatura brasileira sofreu dificuldades para ser reconhecida como produção artística e só foi oficializada na década de vinte, pelas obras de Monteiro Lobato do qual recebeu um novo figurino e inovação temática, aproximando a linguagem coloquial que caracterizava a fala brasileira.

Apesar disso, a Literatura infantil brasileira, recebeu várias inovações ao longo do seu percurso, rumo a maturidade do gênero proposto por Monteiro Lobato, sendo que atualmente existem obras que permitem ao professor a possibilidade de apresentar o mundo mágico da literatura como suporte nas atividades escolares.

Trabalhar com histórias permite levar as crianças a viajar para um outro mundo real, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente.

Através de estudos desenvolvidos ao longo da história, constatou-se, também, que as crianças que desde cedo ouvem histórias,

são estimuladas a desenvolver o gosto pela leitura, desenvolvendo a capacidade de melhor entender seus semelhantes, relacionando-se com eles de forma mais harmoniosa. Assim, a criança poderá compreender melhor e até aceitar os problemas sociais principalmente os relacionados ao seu meio, percebendo que isto faz parte da vida, mas que há possibilidades de solucioná-los ou mesmo aceitá-los sem grandes decepções.

Segundo Betteheim (1980 p. 32) “Os contos de fada declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca adquire identidade.”

Porém, de modo geral a Literatura Infantil é criada por adultos que expressam as suas idéias, repassando o que eles consideram importante à formação de seus leitores, impedindo que a criança entenda por si própria o que a história revela sobre a vida e a natureza humana. Assim, hoje muitas crianças são privadas de conhecer os contos clássicos, ou lhes são apresentadas versões simplificadas, as quais foram adaptadas a situações do presente e delas retiradas os sonhos e as fantasias que eram repassadas nas versões originais.

Um dos desafios a enfrentar hoje na educação infantil é o de conseguir adaptar uma prática pedagógica voltada para atender as necessidades da criança que já está vivendo os processos de aquisição da linguagem e escrita. O objetivo a ser alcançado não é mais o de “preparação”, desenvolvimento de prontidões para o ensino fundamental, atualmente, a alfabetização deixou de ser encarada como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo, no qual a educação infantil tem papel ativo e constitutivo.

Mas devido ao surgimento de alguns educadores como Teberosky, Ferreiro, Soares, Colello e outros, iniciou-se uma nova estruturação do processo de alfabetização, apresentando-se caminhos para uma educação construtiva e de qualidade.

Com a chegada da educação construtivista que surgiu em meados dos anos 80, baseados nos estudos da psicogênese da língua escrita apresentado pela ex-aluna de Piaget, a educadora argentina Emilia Ferreiro, o pensamento sobre o conhecimento tomou novos rumos, deixou de ser concebido como algo pronto e acabado, e sim produzido pela prática nas relações entre seres humanos.

Com efeito, ao considerarmos o conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e de reflexão crítica acerca dos fundamentos da ciência e da filosofia indicou a necessidade de que observemos, interpretemos e compreendamos as vivências dos educando bem como os problemas formulados ou demonstrados por eles no campo cognitivo da comunicação, isto é, no âmbito de sua realidade.

Nesse processo, os alunos passam à condição de sujeitos da construção de seus conhecimentos e os educadores tornam-se indispensáveis mediadores entre as necessidades dos educando e o conhecimento.

Tais relações nos remetem a uma nova concepção educativa, a qual o conjunto de suas ações devem estar voltados para o desenvolvimento dos conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permita a construção de valores visando à autonomia dos educando para que se insiram no mundo a partir de uma perspectiva transformadora, crítica e criativa.

Cortella (2000) rebate a idéia de conhecimento como descoberta, algo que está à espera de alguém para ser “descoberto”,

absorvido tal como se apresenta, pois acredita que o conhecimento é produzido nas relações entre os seres humanos e os objetos (sujeito e objeto) que é passível de transformações e reconstruções. Assim também a construção do conhecimento está relacionada com as necessidades de cada momento, seus aspectos culturais, históricos e sociais, o que permite o desenvolvimento de um tipo de pensamento que tenha efeito útil para cada época e sociedade.

O conhecimento pode variar de uma sociedade para outra, de uma época histórica para outra como educação oriental e ocidental, por essa razão a verdade não é descoberta e sim é uma construção cultural. O conhecimento e a verdade são construídos a partir da história, de influências sociais que dão significado e orientação para a ação humana, e desse modo todo conhecimento deve levar em conta o contexto no qual foi produzido.

Assim afirma Cortella “O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam à única possibilidade de interpretação da realidade” (CORTELLA, P.104)

Sendo assim o conhecimento é passível de mudanças e reconstruções,para definir educação como fenômeno histórico e social é preciso refletir sobre a cultura, e assim recorrendo a uma definição abrangente, sabemos que a educação é transmissão de cultura. A necessidade é o princípio básico que leva o homem a fazer cultura, no mesmo momento em que tenta interferir na natureza ele põe em ação sua razão e criatividade.

CONCLUSÃO

Após minuciosa pesquisa baseada em importantes teóricos, consideramos que os contos de fadas contribuem de forma efetiva na construção do aprendizado cognitivo, assim como auxiliam também no pleno desenvolvimento sócio/afetivo da criança, pois, propiciam vivenciar situações de conflito, como protagonistas do mundo da fantasia, contribuindo para os possíveis enfrentamentos no mundo real.

Os contos de fadas oferecem inúmeras contribuições às crianças em desenvolvimento. No campo emocional podem ajudar a criança a elaborar e vencer dificuldades psicológicas complexas, porque oferecem a possibilidade de se construir uma ponte entre o mundo inconsciente e a realidade externa, visto que há em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e, mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi entendida.

Para que esse intento seja alcançado se faz necessário selecionar obras capazes de serem absorvidas pelos jovens leitores e que traduzam humor, mistérios, problemas existenciais e afetivos, vida, morte enfim tudo o que possa fazer parte do nosso mundo existencial.

A maneira de ver a criança e o tratamento dado a ela passou por muitas mudanças ao longo da história da humanidade. De adulto em miniatura a criança tornou-se objeto de estudo de inúmeras teorias do desenvolvimento, denotando uma preocupação com esta importante etapa da vida. Junto a essas transformações surgiu à literatura infantil, refletindo também, com os passar dos anos, a concepção de criança. À medida em que esta recebe diferentes olhares, os contos e as histórias vão se modificando de modo a acompanhar essas mudanças.

Os contos de fadas são um meio para a criança experimentar de maneira simbólica o modo de agir em relação ao outro e também

de compreender as reações desencadeadas por seus atos. Desta forma, conhecem o bem e o mal e encontram um referencial que lhe ajudara na escolha da pessoa que virá se tornar, ou na maneira como irá agir, podendo perceber as vantagens das virtudes, formar uma consciência ética e construir sua identidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus,2001.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

CASHDAN, Sheldon. Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro:Campus, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil: história, Teoria, Analise: das Origens Orientais ao Brasil de Hoje. 2ª ed. São Paulo: Quiron Global, 1982.

CORTELLA, Mario Sergio. A Escola e o Conhecimento: Fundamentos e Epistemológicos e Políticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANZ, Marie Louise Von. A Interpretação dos Contos de Fadas. 3ª ed. São Paulo: Paulos, 1990.

RADINO, Glória. Contos de Fadas e Realidade Psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo. 2003.

SQUIRE, Charles. Mitos e Lendas Celtas: Rei Artur, deuses Britânicos, deuses gaélicos e toda tradição dos Druidas. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

JANE LEITE COSTA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo científico apresenta a importância da ludicidade que contribui significativamente no processo de alfabetização e letramento das séries iniciais da Educação Básica. A ludicidade está presente na vida da criança desde muito cedo, despertando sentimentos e emoções, de acordo com a capacidade de percepção que cada criança possui para assimilar a mesma. Ela faz a diferença na aprendizagem, despertando a criança para um mundo satisfatório e prazeroso, estimulando também a imaginação e a criatividade. Mostra-se assim, como uma excelente ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento, facilitando a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita. Portanto, para realizar este trabalho, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos e sites, bem como, pesquisa de autores referente a este tema. Sendo assim, este artigo proporciona uma leitura mais consciente acerca da importância da ludicidade para as crianças na escola, principalmente

no processo de alfabetização e letramento.

PALAVRAS CHAVE: Ludicidade; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This scientific article presents the importance of playfulness that contributes significantly to the process of literacy and literacy in the initial series of Basic Education. Playfulness has been present in the child's life since very early, arousing feelings and emotions, according to the perception capacity that each child has to assimilate the same. It makes a difference in learning, awakening the child to a satisfying and pleasurable world, also stimulating imagination and creativity. It thus shows itself as an excellent pedagogical tool in the process of literacy and literacy, facilitating the child's entry into the world of reading and writing. Therefore, to carry out this work, a bibliographic research was used, based on the reflection of reading books, articles and websites, as well as, authors' research referring to this theme. Therefore, this article provides a more conscious reading about the importance of playfulness for children at school, especially in the process of literacy and literacy.

KEYWORDS: Playfulness, Literacy, Literacy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Básica, principalmente as séries iniciais, está cercada por práticas pedagógicas que tornam a rotina de uma sala de aula mais prazerosa e menos cansativa para seus alunos. Os professores, para facilitar a comunicação e o aprendizado das crianças, fazem usos dessas práticas pedagógicas para os mais variados objetivos.

Antigamente, a alfabetização consistia em apenas conhecer as letras do alfabeto. Hoje, sabe-se que, embora seja necessário, conhecer o código linguístico não é suficiente para o uso competente da língua escrita. Foi assim que o conceito de letramento surgiu, sendo cada vez mais utilizado para inserir a criança numa cultura letrada. Portanto, alfabetização e letramento são dois processos que quando trabalhados conjuntamente, ocorre a verdadeira alfabetização.

Dessa forma, a ludicidade é considerada uma ferramenta pedagógica que além de outras finalidades, facilita muito o processo de alfabetização e letramento. No entanto, mesmo fazendo parte do cotidiano das crianças, muitas vezes ela é utilizada pelo professor sem que este perceba a sua importância, sendo que muitas vezes este profissional a utiliza sem uma reflexão de seus possíveis resultados.

Para Pimenta (1999), a relação entre a teoria e a prática da ação docente é uma prática de ensino que torna a ação mais significativa possibilitando a compreensão do professor sobre seu trabalho docente. É esta ação que faz com que haja uma transformação tanto do aluno como do professor e de sua atuação na sala de aula. Assim, trabalhar a união da teoria com a prática faz com que os conteúdos desenvolvidos em sala se tornem significativos, sempre considerando as vivências anteriores dos alunos.

As crianças, através da ludicidade, dão formas para seus pensamentos, vivenciam vários meios de expressão, interpretam a vida através da fantasia, contam histórias, criam melodias, dançam mexendo e remexendo o corpo, relacionam-se com o grupo e com si próprio, construindo saberes que vão além das teorias. Percebe-se assim, que a aprendizagem, mesmo quando trabalhada de forma lúdica, traz para a criança um benefício imensurável.

Assim, vários estudos mostram que não basta ensinar às crianças as características e o funcionamento da escrita, pois esse tipo de conhecimento não as habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. É necessário também se utilizar de diferentes recursos pedagógicos para que estas crianças saiam desse processo totalmente letradas.

A ludicidade na escola é considerada um excelente recurso pedagógico pelas possibilidades e utilizações no processo de alfabetização e letramento. Assim, por exemplo, mesmo sem ainda saber ler, os alunos apreciam muito a literatura infantil, onde ouvem e recontam histórias em linguagem literária, além de representar através de desenhos ou encenações os aspectos marcantes da história ou através da confecção de fantoches dos personagens principais, representando-os em seguida. Essas atividades são prazerosas e lúdicas para as crianças e através destas, elas aprendem significativamente. Assim, como a literatura infantil há muitos recursos lúdicos apontados como recursos eficazes na prática docente para a alfabetização e letramentos dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é conhecer a ludicidade como recurso pedagógico, compreendendo suas contribuições no processo de se alfabetizar em contextos de letramento. Pretende-se, portanto, aprofundar esse tema para trazer aos profissionais da educação um olhar mais reflexivo e direcionado para as atividades lúdicas que tornam o processo de alfabetização e letramento mais significativo.

DESENVOLVIMENTO

1.1 O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança

As discussões feitas pelos pesquisadores que procuram entender o ato de brincar da criança, a partir das teorias aqui presentes, vêm em auxílio dos profissionais que, atualmente, buscam revisar seus conceitos acerca do que é brincar para a criança e como manter essa atividade no cotidiano infantil.

Com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, verifica-se que, ao brincar e ao jogar, a criança constrói o conhecimento. E, para isso, uma das qualidades mais importantes do jogo e do brinquedo é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar soluções. Confiante, ela pode chegar as suas próprias conclusões de forma autônoma.

Segundo Santos (1999), o brincar é o meio pelo qual a criança, participa de diferentes situações e com diversos objetivos. A criança envolve-se com o brincar em vários ambientes: em casa, na rua e na escola, possibilitando o desenvolvimento da criatividade. São por meio do brincar que a criança exterioriza suas angústias, seus desejos e imita o mundo dos adultos, conseguindo assim aproximar do processo de conscientização sobre a responsabilidade, tanto de sua conduta quanto do seu desenvolvimento social.

“As atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o

brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade” (SANTOS, 1999, p. 7).

Percebe-se assim, que um adulto sadio é resultado de uma infância e juventude bem vivida, ou seja, desenvolvida integralmente. Para que haja esse desenvolvimento

integral da criança é necessária uma atenção especial com a saúde da mesma. No entanto, não são somente os fatores físicos e biológicos que trazem o desenvolvimento integral, mas também, e, principalmente, os emocionais, sociais e intelectuais, pois eles também influenciam na qualidade de vida do ser humano. Assim, o brincar é fundamental à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Para Kishimoto (2005), na teoria piagetiana, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea e prazerosa.

"Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem" (KISHIMOTO, 2005, p. 32).

Assim, o ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Percebe-se assim, que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento. No brincar e no jogar, quanto mais papéis a criança representar, mais ampliará sua expressividade, entendida como uma totalidade. A partir do brincar e do jogar, ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, desenvolve ao mesmo tempo dois vocabulários, o linguístico e o psicomotor, além do ajustamento afetivo emocional que atinge na representação desses papéis. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade. O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas.

Nesse sentido, para Machado (1994, p. 37): "o brincar é um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos". Portanto, a ludicidade auxilia a criança a ter confiança em si mesma e em suas capacidades. Consequentemente, as situações lúdicas, levam ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança brinca ela organiza suas ideias e assim, exterioriza seus sentimentos mais profundos que permitem colocá-la sempre em desafios e situações que a façam aprimorar a própria condição do seu aprendizado.

1.1.1 As Brincadeiras e os Jogos no Contexto Educativo

Quando uma criança está brincando é algo muito encantador. Mas a brincadeira na infância vai muito além. Ela é de extrema importância para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Ao brincar as crianças estabelecem relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, experimentando, simulando e inventando novas regras.

Segundo Piaget (1978), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Dessa forma, quando vemos uma criança brincando compreendemos como é seu relacionamento com o meio em que está inserida e seu relacionamento com os outros seres.

Assim, na escola, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança pré-escolar. Dessa forma o lúdico tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

Para Silva (2004), a criança que tem oportunidade de brincar com diversos tipos de materiais aprende a conviver com o diferente, com a diversidade do mundo e a transformar as coisas. Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Por isso, o ambiente escolar deve favorecer a ludicidade tendo como suporte para este momento a diversidade cultural que surge dentro do próprio grupo de aluno considerando seus interesses e suas necessidades. Dessa forma, o contato com a diversidade cultural e diferentes materiais através do lúdico traz para cada aluno o desenvolvimento e aprendizagem.

”Podemos entender como recursos lúdicos todos os materiais pertencentes ao cotidiano da criança, que esteja inserido em seu meio social e, onde os utilizando, ela seja capaz de construir ideias, pensamentos, obter raciocínios lógicos, chegar a resolução de problemas, enfim de descobrir e querer transformar sua realidade” (SILVA, 2004, p. 31).

Barros (2006) afirma que a criança é um ser único em desenvolvimento cujas potencialidades precisam e devem ser estimuladas para que ela crie e recrie rumo às mudanças positivas. Somando os jogos e as brincadeiras de maneira didática no contexto escolar, proporciona a este ser um aprendizado construtivo, prazeroso e significativo.

“A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço num contexto educacional significativo. Brincar é uma coisa agradável. Traz-nos sensações agradáveis, prazerosas e sua utilização em determinados trabalhos pedagógicos possibilitam por meio de procedimento metodológicos a produção de um conhecimento” (BARROS, 2006, p. 2).

Assim, o autor ressalta que a brincadeira é uma linguagem infantil que favorece o desenvolvimento da capacidade de interação com o meio físico e interior da criança. Aparece na escola como atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na sociedade.

“O brincar é uma necessidade básica, assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, o brincar ajuda o aluno no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por suas atividades lúdicas, o aluno forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento” (BARROS, 2006, p. 56).

Portanto, cabe à escola propiciar a todos os alunos um desenvolvimento integral e dinâmico abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor. Para alcançar esses objetivos é fundamental a utilização dos recursos lúdicos no contexto escolar para que o desenvolvimento seja integral e a aprendizagem seja significativa e prazerosa ao aluno.

Os jogos também são recursos que podem fornecer oportunidades para as crianças explorarem aspectos da vida. Quando jogam ou criam os seus jogos, as crianças estão tendo uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele de sua forma.

Para Friedman (1996), trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para

o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. Segundo o autor: “A aplicação dos jogos tradicionais, em diferentes situações, é um meio de estimular o desenvolvimento das crianças/ e ou aprendizagens específicas” (FRIEDMANN, 1996, p. 72).

Assim, os jogos podem ser afirmações do que está acontecendo, ou representações do que as crianças entendem, além do fato da criança aprender com mais facilidade e de forma mais agradável. Também se torna mais fácil para os profissionais da educação, alcançar objetivos essenciais com as crianças de maneira bem agradável introduzindo jogos no contexto educativo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996), há muitas vantagens de se usar o jogo num ambiente escolar. O jogo melhora a socialização do aluno, permite a criança ser menos egocêntrica, desenvolve a solidariedade e comunicação, desenvolve a capacidade de observação, comparando diferenças e semelhanças, facilita o domínio das coisas que a cercam, ensinando-as a utilizar esses objetos em situações diversas no tempo e no espaço e, apresenta algo desafiador onde a criança, tentada pelo interesse, tenta resolver.

Os jogos pedagógicos estimulam, portanto, o aprendizado nas seguintes áreas do conhecimento:

- Área sócio afetiva: ajudando a criança a conhecer regras respeitando o companheiro e aumentando a sua sociabilidade;

- Área cognitiva: proporcionando elaboração da ordenação, classificação, estruturação de tempo e espaços, desenvolvendo os primeiros elementos da lógica por meio de resolução de problemas simples;

- Área motora: ajudando a criança a montar seus próprios jogos, melhorando suas habilidades.

Em recente pesquisa sobre as relações entre o jogo e educação segundo o pensamento dos educadores Fortuna & Bittencourt (2003), constatou-se que proporcionar aprendizagem é o mais frequente motivo pelo qual o jogo é considerado importante para a educação, em uma amostra na qual preponderam educadores do Ensino Fundamental.

Como relatam Yamamoto & Carvalho (2002), o indivíduo que brinca não o faz porque esta atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca à própria atividade. Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que o ato de brincar a um só tempo, conta a história da humanidade e dela participa diretamente, sendo algo aprendido e não uma disposição inata ao ser humano.

Brougère (2002) sugere a noção de educação informal para pensar a relação entre jogo e a educação sobre novas bases, embora admita que a oposição formal versus informal seja muito simplista. O autor explica a formalização com processo em que a intenção educativa pode tornar-se mais consciente ou mais explícita em certas situações até constituir o objetivo principal de uma integração. Sendo assim, para este autor, o jogo se torna educativo pelo processo de formalização educativa. Todavia adverte: “o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação comportando forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente imprevisível” (BROUGÈRE, 2002, p. 10). Cabe ao professor nortear esse

momento para concretizar o caráter educativo. O lúdico deve ser uma atividade legitimamente escolar.

Dessa forma, o melhor jogo é aquele que dá espaço para ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, o papel do educador não é passivo, não fica só na observação no ato de brincar e de jogar, intervindo não apenas para apartar brigas ou para decidir quem começa ou quando termina, mas para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

Através dos estudos sobre as ideias dos vários autores citados, verifica-se que o jogo é reconhecido como ferramenta pedagógica, onde através dele se ensina e, ao mesmo tempo, traz prazer, criatividade e inovação sobre as práticas pedagógicas tradicionais aproximando a criança do brincar e aprender. O jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através dele que ela tem a possibilidade de vivenciar de forma divertida sua criatividade e sua imaginação.

Portanto, o jogo ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo seu lado cognitivo, motor, físico, afetivo, além de facilitar a aquisição dos valores humanos em sua formação. É um excelente recurso didático, sendo utilizado para se alcançar êxito no ambiente escolar.

1.2 Conceituando Alfabetização e Letramento

No decorrer da história, a alfabetização foi considerada como um processo de ensino aprendizagem do alfabeto, da leitura e da escrita, ou seja, adquirir através da leitura a capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons, e através da escrita, a capacidade de codificar os sons da fala e transformá-los em sinais gráficos.

Para Donaldo (1990), os dicionários da Língua Portuguesa definem a pessoa alfabetizada como aquela que somente aprendeu a ler e escrever, não considerando como aquela que se utiliza da leitura e da escrita para se comunicar, conseguindo de maneira satisfatória praticá-las socialmente.

Assim, o conceito de alfabetização foi sendo ampliado com o passar dos anos. Segundo Ferreiro e Teberoski (2008), a escrita não é apenas o domínio e a correspondência entre grafemas e fonemas, mas é conceituada como um processo ativo, onde a criança constrói e desconstrói suas hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita para compreendê-la como um sistema de representação da fala.

“No desenvolvimento da leitura e escrita, considerado como um processo cognitivo há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela; são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não sistemáticas” (FERREIRO, 2011, p. 20).

Dessa forma, percebe-se que o termo alfabetização, foi aos poucos sendo transformado e ampliado. Hoje, ele é considerado como um domínio de conhecimento que permite o uso de várias habilidades que ultrapassam os muros escolares, favorecendo a comunicação das pessoas nos diferentes âmbitos em que elas estão inseridas.

Ferreiro (2011) afirma que, atualmente é importante a interação da criança com a língua para que ela seja realmente alfabetizada. Assim, este processo deixou de ser uma simples reprodução da fala para a escrita, necessitando que este processo tenha

um significado para que a criança assimile, aprenda e se torne realmente alfabetizada.

Houve, portanto, grandes mudanças no conceito de alfabetização através dos anos. Até o início do século XX, se a pessoa soubesse assinar seu próprio nome já era considerada alfabetizada. Com o passar dos tempos, este conceito foi se modificando e, a insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, levou alguns estudiosos a compreenderem e empregarem o termo “letramento”.

O termo letramento vai muito além do termo alfabetizado, trazendo consigo a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, seja para o grupo social em que está inserido, bem como, para o indivíduo que aprende a usá-la. Letramento é conceituado como o processo em que o indivíduo através da leitura e da escrita demonstra suas habilidades utilizando-as para transformar sua realidade, inter-relacionando essas habilidades com suas necessidades de mudanças que surgem posteriormente, sejam valores, progresso profissional, práticas sociais e exercício da cidadania.

Assim, os conceitos de alfabetização e letramento são duas dimensões distintas e complementares da aprendizagem escrita. Enquanto a alfabetização é a capacidade de ler e escrever, o letramento é a apropriação efetiva da língua escrita. A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo.

Dessa forma, o letramento traz como resultado um conjunto de fatores que se relacionam entre si, favorecendo ao indivíduo o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil da pessoa considerada letrada.

São diversos eventos de letramento que a criança e o adulto participam tendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, mas a escola é considerada o principal local que insere a criança no mundo letrado, tendo assim, a responsabilidade na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Portanto, é na escola que a criança se alfabetiza, desenvolve a capacidade de leitura e produz textos. A escola atual é um espaço privilegiado, onde todas as crianças têm contatos com materiais variados, facilitando o processo de alfabetização e letramento e usufruindo desses materiais para se tornar uma pessoa letrada, tão importante nas relações sociais atuais.

Vários estudiosos afirmam a importância da alfabetização e letramento das crianças, considerando o desenvolvimento de cada uma delas. Para Vygotsky (2006), a aprendizagem da escrita está relacionada ao desenvolvimento individual interiorizado na história de cada um, iniciado pela criança já na relação familiar, muito antes da primeira vez em que se tem contato com um lápis ou a apresentação do alfabeto.

Para Ferreiro e Teberosky (2008), a aprendizagem é resultado de um processo de reconstrução cognitiva da interação do sujeito com a escrita enquanto conhecimento culturalmente contextualizado. Seguidora das ideias de Jean Piaget, Ferreiro (2011) procura aplicar as descobertas realizadas por ele a respeito de como ocorre o processo de aprendizagem na área específica de leitura e escrita. Segundo ela, o sujeito principal do

processo educativo deixa de ser o educador, passando para o aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem e o centro do processo, e não o professor como antigamente.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2008), a criança coloca em jogo todos os esquemas de conhecimento cognitivo que tem, interagindo com os novos conhecimentos, construindo teorias e hipóteses sobre a linguagem escrita, e isso ocorre gradativamente formando os níveis ou fases de aquisição. O nível pré- silábico um, é quando a criança, apenas imita o ato de escrever sem fazer qualquer distinção das letras. Nessa fase, ela acredita que pode ou deve escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever e elas aparecem como linhas onduladas ou quebradas, contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos como bolinhas ou linhas verticais. No nível dois, a criança já sabe que é necessário certo número de letras para escrever algo, e uma variação entre as grafias. Na fase silábica passa-se a utilizar cada letra valendo por uma sílaba. Nesta fase, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. No nível silábico-alfabético a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além das sílabas. É movido pelo conflito que experimenta a partir da hipótese silábica, juntamente com a exigência de quantidade mínima de grafias e as formas gráficas que o meio lhe propõe. No nível alfabético a criança compreende que cada letra da escrita equivale ao valor sonoro menor que a silaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que serão escritas. A partir desse momento, a criança se confronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não tem problemas de escrita, no sentido estrito. Assim, compreender e estudar esses níveis são importantes para o professor alfabetizador, pois lhe dá a possibilidade de interpretar os tipos de escrita sob uma nova ótica, além de saber em qual nível a criança está da evolução da escrita, aceitando com naturalidade descartando essas produções como de alunos com problemas patológicos ou como aquele aluno que não dá a devolutiva da forma como foi ensinado.

No entanto, Lerner (2008) afirma que mesmo com todo o progresso através de estudos sobre os níveis de aquisição da escrita, ainda há muita dificuldade de se utilizar esta teoria na prática escolar durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas vezes, o saber é muito fragmentado e gradual, propondo no início uma leitura mecanizada e bem depois, vem a leitura compreensiva. Insistem ainda em ensinar primeiro as letras, depois as sílabas, palavras, textos e interpretações e só depois, a realização de uma leitura crítica.

Assim, cabe ao professor um planejamento eficaz das suas ações, refletindo sobre sua prática, bem como, corrigir ações quando necessárias e possíveis, para que a escola não seja palco de exercícios sem significados para o aluno.

1.3 A Ludicidade na Alfabetização e Letramento

A utilização de atividades lúdicas como recurso pedagógico é um assunto que tem conquistado espaço escolar, tornando muito importante a valorização do momento da brincadeira do aluno. Observa-se que ao longo da história da educação, muitos pesquisadores e estudiosos passaram a se importar com a ludicidade, passando a estudar sobre a sua evolução.

No contexto educacional atual, muitas vezes o processo de alfabetização das crianças ainda é marcado por aulas com caráter

simultâneo, onde o aluno fica sentado escutando o que o Educador fala. Apesar dos grandes avanços, tais como, aumento do acesso de crianças à escola e inserção de políticas que visam a avaliação da qualidade do ensino, ainda se fazem necessárias mudanças e melhoria na metodologia utilizada pelo professor para que a criança aprenda de forma significativa e contextualizada.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes Básicas – LDB (1996) garante o acesso de crianças, cada vez mais cedo, no ambiente escolar formal, representando um avanço na garantia de direitos. Para isso, é preciso que as práticas educativas sejam revistas, para que não haja limitação da criatividade, autoestima, autonomia e participação infantil, fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Assim, o processo de alfabetização de crianças deve ser realizado com prazer e construção e as atividades lúdicas vêm se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições da aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2005), por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da ludicidade, o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade.

Dessa forma, o educador deve ser mediador e considerar as necessidades de seus alunos, sua bagagem de conhecimento, suas vivências que trazem para o ambiente escolar, utilizando a ludicidade como uma ferramenta pedagógica e não apenas como um momento de entretenimento, de distração para as crianças no recreio e, portanto, de “descanso” para os docentes.

É necessário que os educadores compreendam os jogos e as brincadeiras como bases pedagógicas, tendo como finalidade, subsidiar o desenvolvimento integral.

Atividades que desenvolvem a criatividade, a espontaneidade, a alegria, como: músicas, contos, fantasias proporcionam às crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização e letramento mais significativo, onde o processo de aprender a ler e escrever se torna uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino- aprendizagem.

As cantigas de roda também são consideradas atividades lúdicas importantes no processo de alfabetização e letramento, pois ao trabalhá-las em sala de aula, o professor coloca a criança em contato com o saber popular, que muitas vezes, pode ter-se perdido e, é esse popular que muitas vezes se torna imprescindível no avanço da aprendizagem e na possível desenvoltura da criança, pela escolha das matérias e conteúdos escolares preferidos, facilitando o processo de alfabetização e letramento de forma prazerosa.

Assim, utilizar atividades lúdicas como ferramenta pedagógica visa estabelecer uma relação entre ler e escrever, decodificar e codificar, seja por meio de cantigas, textos, embalagem, escritas no chão, ou seja, elementos que permeiam o universo da criança favorecendo uma aprendizagem, onde ela se torna o centro do seu processo de construção da sua escrita e do seu dizer. Desse modo, o resgate de toda sensibilidade humana que é depositada na criança quando ainda bem pequena é necessário, para conseguir interagir essa criança numa visão de mundo mais ela-

borada, que exige mais dela e que, necessita que esteja preparada para conquistá-la. Daí a necessidade da contextualização, seja por meio da música, da poesia, etc.

O importante é que essa criança tenha capacidade de se corresponder com o mundo que está inserido. Resgatando essas vivências, a mesma pode vivenciar os conteúdos de maneira mais alegre, divertida ou até emocionada, mas sempre de maneira lúdica e fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho sobre a utilização da ludicidade no processo de alfabetização e letramento, constata-se que este recurso pedagógico na escola é riquíssimo para a aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental onde a criança está sendo alfabetizada. Sabe-se da grande importância da alfabetização e letramento na vida de qualquer pessoa e que ela se constitui a base de todo aprendizado.

Constata-se assim, que as atividades lúdicas tem grande importância para o desenvolvimento da criança no contexto escolar, pois através de sua prática pode-se ler e escrever o mundo, promovendo também seu letramento. Possibilita também o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, além do desenvolvimento cognitivo. A ludicidade faz com que a criança aprenda de forma prazerosa, cabendo à escola estimular seus educadores para que utilizem essa ferramenta pedagógica durante todo o período de alfabetização.

Existem muitas contribuições da ludicidade na educação, mas, para isso, é essencial que o professor tenha um conhecimento desse recurso pedagógico para realizar um trabalho eficaz, fazendo com que a criança entre no mundo do letramento de forma significativa, contribuindo assim, para a formação de um futuro leitor crítico na sociedade.

Através deste estudo, conclui-se que para a criança ser inserida no mundo do letramento, este processo deve ser prazeroso e significativo, cabendo à escola e, principalmente, ao professor aproximá-la de várias atividades lúdicas para que através destas, ela participe ativamente na construção do seu conhecimento, não as utilizando apenas como passatempo.

Portanto, conclui-se que este trabalho foi útil para ajudar a entender a importância da ludicidade como um dos recursos a ser utilizado no processo de alfabetização e letramento. No entanto, ainda não há um encerramento sobre esse tema, mas sim apenas algumas reflexões sobre esse recurso pedagógico, ressaltando a importância da sua utilização objetivando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, P. C. A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física e a Inserção do Lúdico como um Meio de Aprendizagem. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba. 2006.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro 1996. Brasília, 1996.

, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, 1996.

BROUGÉRE, G. Jogo e Educação: Novas Perspectivas. São Paulo – SP: Cortez. 2002.

DONALDO, M. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Editora Artimed, 2008.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 2005.

MACHADO, M. M. O brinquedo sucata e a criança. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola. 1994.

PIAGET, J. Formação do Símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, S. G. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortes, 1999.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SILVA, M. H. A Contribuição do Lúdico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. 2004. Monografia de Especialização em Psicomotricidade, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

YAMAMOTO M.E. CARVALHO, A.M.A. Brincar para que? Uma Abordagem Etológica ao Estudo da Brincadeira. Estudos de Psicologia, 2002.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JAQUELINE DE OLIVEIRA REOLO

RESUMO

A discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas vem ganhando maior dimensão nos últimos tempos. O conceito de inclusão vem sendo discutido no Brasil de norte a sul, sob diferentes perspectivas e enfoques teóricos. Porém, ao analisar mais profundamente esse assunto tão importante, pode-se perceber que o processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos os profissionais da Educação, pais e familiares desses alunos especiais, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. Podemos conceituar inclusão como um processo educacional gradual e interativo. É um movimento que respeita às singularidades de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades e particularidades. A perspectiva primordial da inclusão é a certeza de que não existem pessoas iguais e são exatamente as diferenças entre os seres humanos, que o caracterizam. O aluno é então compreendido como um ser único, singular e social, que tem sua história de vida, constituindo-se então um ser histórico diferente. O objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades no processo de inclusão escolar em escolas públicas e as situações relevantes que se originam ao decorrer do tempo, pois cada participante, com suas atitudes e pensamentos, vão interferindo no processo educacional, vai cristalizando ideias, reafir-

mando conceitos e pré-conceitos, que por sua vez, são manifestos de forma subjetiva e concretamente. A partir das análises que serão realizadas, deve-se analisar mais profundamente que os espaços são diferenciados de um aluno normal para um aluno especial, e merecem mais atenção, tendo suas características peculiares que vão ao encontro dos diferentes objetivos destas duas condições de ensino. Porém, assim será possível presenciar na prática dos professores situações de controle sobre o como interagir com esses alunos. É possível afirmar que algumas escolas encontram-se (des) orientadas frente às perspectivas de inclusão no ensino desses alunos com necessidades especiais, principalmente porque este novo paradigma exige um repensar sobre o fazer pedagógico, uma transformação da escola atual para uma escola para todos, permeada pelo respeito ao sujeito singular e social.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços escolares; Inclusão Social; Estratégias.

ABSTRACT

The discussion on the inclusion of pupils with special educational needs in public schools gaining bigger lately. The concept of inclusion is being discussed in Brazil from north to south, from different perspectives and approaches theories. However, to further investigate this important issue, one can see that the process of school inclusion presuppose the mobilization of society for look forward to a new human differences, electing them as a value to be assumed by all educational professionals, parents and relatives of these special students, assuming that the main characteristic of human beings is a plurality, not equality or uniformity. We conceptualize inclusion as a gradual and interactive educational process. It is a movement that regards the uniqueness of each human being, offering answers to your needs and particularities. The prospect of inclusion is essential to make sure that there are no persons are exactly alike and the differences between human beings, which characterize it. The student is then understood as a unique, natural and social that is his life story becoming a historical being so different. The objective of this paper is to analyze the difficulties in the process of school enrollment in public schools and relevant situations that arise in the course of time, as each participant with their attitudes and thoughts, will interfere in the educational process, go crystallizing ideas, concepts reaffirming and preconceptions, which in turn are manifest subjectively and concretely. From the analysis that will be conducted, should be analyzed more deeply that the spaces are different from a normal student for a particular student, and deserve more attention, with its peculiar features that meet the different goals of these two stages of education. But so you can witness the practice of teachers control situations on how to interact with these students. It can be argued that some schools are guided forward to the prospects of inclusion in teaching these students with special needs, especially because this new paradigm requires a rethink about the pedagogical, a transformation of the current school to a school for everyone permeated by respect for the individual and social subject.

KEYWORDS: Spaces school. Social Inclusion. Srategies.

INTRODUÇÃO

A temática da educação inclusiva tem colocado instituições e pessoas em confronto. Diante da dificuldade de dar conta das várias diferenças em sala de aula, muitos advogam para a educação especial, ministrando aulas em ambientes próprios e separados. Mas há alunos que precisam de atendimen-

to especializado, o que não significa que ele seja restrito de ambientes inclusivos.

A escola é um espaço sócio cultural em que as diferentes presenças se encontram. É também um espaço privilegiado de preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, se criarmos condições para tanto. Ao longo da história da humanidade sabemos que houve um grande avanço no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes no âmbito escolar, e que os congressos, leis e declarações estão focados cada vez mais na possibilidade da inserção de todas as pessoas, sejam elas portadoras de deficiência ou não, na sociedade. Considerando a amplitude dos debates e atendimento as pessoas com necessidades especiais, nos perguntamos sobre as historicidades dos movimentos relacionados à educação especial, as diferenças e as evoluções de rótulos empregados para designar as pessoas com alguma deficiência ao longo dos anos.

DESENVOLVIMENTO

Na Grécia, o descuido com aqueles que possuíam algum tipo de deficiência era notável. Eles eram sacrificados ou mantidos escondidos da sociedade. A cultura grega enaltecia ideal de formas físicas perfeitas, cultuava o corpo, portanto, não aceitava quem nascia fora do padrão estipulado de beleza. Em Esparta a pessoa assim que nascia era analisada por anciãos que após verificar se a criança era saudável, devolvia para a família. Caso esta apresentasse alguma má formação era arremessada num precipício.

O exemplo histórico do preconceito e da marginalização com o diferente começa no marco inicial da era cristã, particularmente em Roma, onde era lei a morte de crianças que nasciam com alguma deficiência. Para os romanos que viviam nesta época, o progresso relacionado à saúde consistia em retirar a vida das pessoas com alguma deficiência para que estas não se misturassem com aquelas que nasciam saudáveis. Também vimos que pessoas com deficiência mental eram usadas como “bobos da corte” nos cercos romanos. Nesta época as deficiências eram tidas como castigo de Deus para a sociedade e por isso eliminava-se todo indivíduo que nascia com alguma deficiência física ou mental. A pessoa com necessidade especial era um ser sem alma que quando não era morto precisava ser santificado. Toda vida era dada a condições desumanas além de serem tratadas sucessivamente com inferioridade.

A mudança no modo de enxergar as pessoas com deficiência modificou-se no final da antiguidade com o avanço do cristianismo. Seguindo os valores cristãos, aquele indivíduo que nascia com alguma deficiência era um ser humano com alma e deveria ter sua vida preservada como qualquer outro filho de Deus. Na era moderna começam a surgir alguns pensadores que citam em seus estudos referências sobre as deficiências, contudo as explicações para as “anormalidades” tinham um cunho muito mais religioso do que científico, as explicações e razões científicas eram ainda muito arcaicas.

Foi aproximadamente no século XVII que as instituições iniciaram os trabalhos de assistência com as pessoas com necessidades especiais. Como exemplo podem-se citar as instituições São Vicente de Paulo e Irmãs de Caridade.

Neste século também houve um ressignificação do estudo baseado nas pessoas com necessidades especiais. O estudo passou a ser muito mais cientifico, surgindo assim diversos pensadores como John Locke

(1632-1704), Charles Michel Eppée (1712-1789), na época do iluminismo o famoso Jean Jacques Rosseau (1712-1778), o pedagogo suiço que promoveu um modo de pensar diferente e revolucionário na educação Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1820), entre outros pensadores.

A partir daí a expansão dos estudos científicos para a prestação de serviços às pessoas com necessidades especiais, que se inicia na Europa, cresce de tal forma dando origem a pesquisas nos EUA, Canadá até chegar ao Brasil na época do Império.

Nesta época no Brasil é criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857, hoje denominado INES – Instituto Nacional dos Surdos, ambos localizados no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926) – instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e em 1945 é criados o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Hellena Antipoff.

Por volta de 1950, por exemplo, as concepções mais biologistas são acrescidas às concepções que mostravam as influências culturais e sociais sobre o desenvolvimento da criança, apontando as possibilidades de intervenção. (SILVA e MARIA, 2005, p. 74 e 75).

Em seguida, também no início do século XX, face as mudanças de pensamento em relação a educação especial, os autores que antes defendiam características das pessoas com necessidades como irreversíveis sofrem uma modificação de pensamento e passam a rever o caráter inatista de seus estudos. O que se examina é que a intervenção social é de suma importância para o crescimento e desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais.

Foi então que se ampliaram as instituições e locais que desenvolviam projetos para inserção social e inclusão.

Com a nova visão de que não se considera apenas a deficiência encontrada em um indivíduo e sim levar em conta o projeto educacional que se faz para inseri-los na sociedade, pontos de vista antigos foram dissolvidos para dar lugar a idéias novas que considera a criação de um ambiente favorável para interferir nas suas dificuldades e trabalhá-las para que estas não sejam um empecilho para o aprendizado.

Neste parâmetro houve a criação, não só de instituições, como também projetos e leis nesta área. Propostas no campo escolar, abordagens teóricas e práticas para a inclusão serão relatadas neste trabalho.

Na nova visão inculcada por movimentos sociais da década de 60 e 70 do século passado, a deficiência passa a ser tratada como uma resposta educacional e não meramente vista como caso orgânico ou de perfil clínico.

A mudança feita pelo atendimento especializado pode englobar na escola variedades de dificuldades: físicas e cognitivas. Essa inclusão não é fácil. O acesso a todos deveria ser livre, não levando em consideração sua classe social, etnia, porém não é exatamente isso que vemos. Mesmo com um avanço que enfraqueceu os modelos e padrões de escolas da época, há uma dificuldade grande de inclusão para aqueles que sofrem de alguma deficiência.

Convém observar que as transformações se encontram inclusive no modo de se expressar quando se trata de pessoas com necessidades especiais. O conceito e inter-

pretação posta até então, começam a ser repensado. Dá início a questionamentos como o termo amplo que é colocado quando se diz “necessidades especiais”, pois a partir do momento que se amplia a interpretação subentende-se que deve considerar “necessidades” qualquer tipo de dificuldade. Além das cognitivas há aquelas que incluem um número maior de crianças como a lentidão ou problemas de outras naturezas que interferem e retardam o aprendizado.

Podemos ver em Omote (2003) que afirma:

O conceito de educação inclusiva abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situações de desvantagem, tais como crianças de rua, as que trabalham as que pertencem às minorias étnicas ou culturais etc... Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens (p.154).

A escola adequada para receber crianças com suas necessidades e suas particularidades investe em projetos a fim de auferir essa nova realidade, a inclusão. Não convém dizer que a inclusão é somente para aqueles alunos com necessidades físicas e cognitivas, cada educando deve ser envolvido na nova dinâmica de inclusão. Isso nos remete a pensar num currículo mais amplo para permitir o desenvolvimento de todos.

Crianças, adolescentes e adultos, enfim, estudantes em geral, em sua trajetória escolar e/ou de vida, atravessam situações e dificuldades capazes de exigir um atendimento especializado ou uma necessidade educativa especial.

Entretanto, é importante ater que os indivíduos com interrupções sérias no campo motor e/ou sensorial não têm as mesmas condições que uma criança ou adolescente que necessita de uma atenção ou necessidade momentânea. Suas restrições vão além, apesar disso, caracterizá-lo como deficiente encaixa-o no paradigma de que é uma pessoa incapaz de desenvolver e aprender tarefas, o que de fato não é a realidade.

Autores como Amaral utilizam o termo pessoas com deficiência e não portadores de necessidades especiais porque as necessidades podem ser desenvolvidas e bem trabalhadas respeitando o ritmo da pessoa com deficiência para assim obter resultados válidos e potencializados. Confrontar o conceito de educação inclusiva com a terminologia empregada para definir as pessoas com deficiência é repensar não somente na terminologia utilizada para designar tais pessoas como também refletir sobre elas, pois, termos como mongol, doentes mentais entre outros, geram, consciente ou inconscientemente o preconceito.

A Declaração de Salamanca é um dos exemplos para tomar como base as transformações que se fazem necessárias para que a inclusão de fato aconteça.

Na Declaração fica expressa formalmente a inclusão de todos os alunos no ensino regular, o qual é necessário um investimento nos planos pedagógicos e na estrutura de um todo do espaço escolar, dispor de elementos para promover o sucesso de aprendizagem de todos.

No paradigma instaurado pela inclusão escolar encontramos, portanto, um redimensionamento do papel da intervenção escolar (escolas devem encontrar maneiras de educar com sucesso todas as crianças, independente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a necessidade de desmitificação do poder absoluto da técnica especializada. (SILVA, 2005, p 96). Isso corrobora as expectativas enunciadas na Declaração de Salamanca e

deve ser um complemento do trabalho dos professores na sala de aula, diretores e funcionários da escola.

No que diz respeito à educação inclusiva, pode-se questionar se existe a falsa idéia de inclusão nas escolas regulares, aquela “inclusão” ainda excludente que apenas acolhe o aluno na sala, não interagindo com suas necessidades e não dando o suporte cabível para o desenvolvimento deste. Neste momento entra o debate onde coloca em dúvida qual alternativa escolher: as escolas regulares ou aquelas especializadas para educação especial.

Em alguns lugares esta última é a única alternativa quando o aluno com necessidade especial não tem a possibilidade de ser acolhido na escola normal devido ao preconceito e a falta de preparo das escolas e professores.

Para se opor ao fenômeno de diferenciação e rotulação das pessoas é que a inclusão se apropria da idéia de pensar na diversidade humana e compreender o modo como os alunos tomam parte e aprendem com suas condições e demandas. Saber observar e estimar cada característica e atributo do aluno é adicionar conhecimento e viver positivamente as diferenças. Inculcando na sociedade uma visão transformadora, a realidade da inclusão pode modificar estruturalmente a educação.

As relações dos professores com os alunos são de total influência afetiva e esta se torna até garantia de ascensão no processo educacional, portanto, é de extrema valia refletir e deixar um capítulo especialmente sobre o papel do professor, suas relações com os alunos, sua preparação, suas dificuldades e desafios entrelaçados no cotidiano escolar.

Como já foi expresso anteriormente, inclusão não é somente alocar alunos dentro da sala de aula, mas também entender suas dificuldades propondo estratégias para vencê-las.

Quando os alunos trabalham não focalizando apenas os seus limites e sim nos seus pontos positivos influi em sua auto-estima, podendo ser útil demonstrar os tipos de necessidades especiais para que os alunos compreendam e possam respeitar as diferenças levando-os a compartilhar a harmonia, além da experiência com o novo.

Valorizar cada especificidade do alunado, usar métodos e também a criatividade quando os métodos não forem suficientes para (re)descobrir o potencial de cada um é dar condição para que o trabalho produza resultados eficientes. Trabalhar com projetos políticos pedagógicos eficazes, propor transformações nos cursos de formação de professores incluindo disciplinas e/ou conteúdos mais específicos relacionados à educação especial e inclusiva é também muito importante.

Não bastando apenas propostas, vale mencionar que o cotidiano escolar inclusivo é aquele que, respeitando as diferenças constitutivas, consegue crescer e desenvolver sucessivos triunfos. O trabalho do professor é árduo e complexo, deve prestar um grande esforço para que o aprendizado seja significativo, apesar de esbarrar nas condições de trabalho de péssima qualidade. A desvalorização do professor no Brasil, principalmente após a política neoliberal de mercantilização do ensino auxiliada pelo governo de Collor e Fernando Henrique Cardoso nos faz repensar no exercício da profissão de educador, quanto mais no ramo que diz respeito à educação inclusiva que requer um cuidado e disposição de serviços para que esta se coloque plenamente a serviço de todos.

Os baixos salários, excesso de alunos

aliados a uma falta de infra-estrutura são apenas um dos obstáculos para o profissional de educação, que fica desacreditado no exercício da sua profissão. Cria-se, muitas vezes, o problema de baixa auto-estima e frustração do profissional que acaba por influir no resultado da aprendizagem dos alunos.

Propondo melhorias para os professores exemplificamos reformas vinculadas na formação dos professores, valorização e reconhecimento destes com uma remuneração que condiz com seu trabalho, com sua formação e seus esforços, além de incentivos e elaboração de políticas públicas voltadas à educação de qualidade e não de sucateamento desta.

Metas e planos baseados num aprendizado concreto e autonomia dos professores para colocar tal aprendizado em prática e que a mesma não seja para atender o caráter e as especificações de mercado, que não seja fragmentada no objetivo de formar apenas mão-de-obra barata a serviço do capitalismo, mas que se valha da formação continuada na tentativa de envolver todos os cidadãos e seus direitos são transformadores.

O professor como um ser ativo, não pode esquecer que as diferenças existem em todas as relações interpessoais, mas que é possível, mesmo com obstáculos, construir, formar pessoas e obter êxito na sua profissão.

Com o prisma da educação inclusiva tão em foco, constatamos que não somente os formandos em Pedagogia devem ter a especialização para trabalhar com diferenças e sim todos aqueles que estão inseridos num curso de licenciatura. Neste caso, o currículo do professor com flexibilidade de responder a heterogeneidade do alunado, que atende a perspectiva de que cada um tem um perfil, renuncia o currículo tradicional baseado num ensino universal e coloca em prática uma pedagogia disposta a atender a pluralidade.

Fazendo uso destas atribuições, uma reforma englobando não somente na área escolar como também a sociedade em geral, pensamos numa reforma nos currículos com maior carga horária para discutir sobre a inclusão.

Como a educação inclusiva se trata de uma questão política, entendemos que, além de inserir as pessoas com necessidades especiais, dar subsídios para que estas tenham a oportunidade de aprender como qualquer outra faz parte de uma das idéias que colocamos como diálogo para um novo currículo.

Tratando-se, por exemplo, de alunos surdo/mudos, disponibilizar profissionais especialistas em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Tratando-se de pessoas com problemas motores, apropriá-los com instrumentos no qual necessitam para ter a possibilidade de se desenvolver adequadamente. Para cegos, ter possibilidade de acesso a livros em Braille (sistema de leitura para cegos), enfim, disponibilizar recursos financeiros no intuito de promover a inclusão de todos os tipos de necessidades. Levar em conta que a inclusão é algo vivido pelo cotidiano escolar e acontece na mudança e nas transformações na escola.

O educador, como ponte da prática educativa, ajuda a demonstrar aos alunos que, por mais que haja diferenças, todos devem ser tratados com respeito e que, perante a lei todos são iguais. Mediar, a fim de evitar discriminações existentes, ter uma postura para batalhar contra o preconceito nas relações do grupo, pois é presente e vivido nas escolas tais atitudes preconceituosas seja de religião, classe social, cor de pele, etc...

O diferente é visto como o anormal e assim discriminado na escola por não se ajustar no padrão tecido nesta e difundido

pela mídia. Daí o sujeito estigmatizado criar suas formas de defesa para se adaptar ao meio. Estas são as chamadas “técnicas com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade” (Bleger,1977, apud AMARAL, 1994, p.2).

A aprendizagem deve acontecer baseada na cooperação, combatendo o preconceito e trabalhando a adaptação do currículo em prol das particularidades da turma ou do grupo, vislumbrando a melhoria e o sucesso em cada necessidade educacional. É imprescindível preparar os alunos atuando diretamente nas dificuldades de cada um sem ignorar suas deficiências nem as ampliando de forma que as aulas se focalizem apenas no aluno com necessidades especiais.

O relacionamento das crianças com deficiências na classe regular é um passo para formar uma sociedade mais inclusiva. O acolhimento diário adicionado ao conhecimento da deficiência para melhor preparação do professor contribui para a diminuição do preconceito, na medida em que se faz entender a heterogeneidade do alunado em sua escola.

A vivência ressignifica as distinções, pois mobiliza não somente o professor a modificar sua metodologia e planos, como também a turma, que se adequará a esta realidade, compartilhará as diferenças para ver o outro não como distinto e, neste caso, um obstáculo ou uma ameaça, mas sim se comportar aceitando suas especificidades tratando-o com igualdade e afeto.

A marca do preconceito advém desde épocas distintas e isso nos faz refletir o quanto é difícil trabalhar com o preconceito. Travar uma luta pela retirada do estigma que está enraizado pela história da sociedade é o grande alvo da inclusão. O professor adotando uma filosofia de educação que entenda a seriedade de batalhar para abolir o preconceito com o diferente e trabalhar os conteúdos sem receio do aprendizado dos alunos, pois cada qual tem seu potencial, também se prepara para lidar com situações inusitadas acreditando que a pessoa com necessidade especial não atrapalhará a aprendizagem dos outros alunos e sim complementar a educação.

A aceitação do diferente nem sempre é fácil. Muitos alunos e até mesmo professores criam barreiras quando se trata de lidar com o diferente. Observa-se a rejeição com o diferente em vários aspectos quando se trata de uma mudança ou quando o assunto é suportar alguma situação que foge ao entendimento. Frequentemente se gera um sentimento de recusa frente a uma condição nova e para passar por situações que fogem ao conhecimento adquirido, inúmeras vezes o preconceito se emprega pela limitação do conhecimento frente a tais situações.

Essa limitação não é positiva só aumentando a estigmatização do individuo que não se encaixa no protótipo de normalidade elaborado pela sociedade. As pessoas, assim como os alunos, possuem suas diferenças, suas características de personalidade e comportamento.

Existem aqueles que têm um problema físico, motor, sensorial ou até mesmo sofre com algum problema que requer uma atenção maior por parte dos professores e do seu programa educacional. Desta forma, o objetivo a alcançar é que o professor se adeque ao ritmo de tal aluno e trabalhe no intuito de entender tal necessidade, continuamente.

Historicamente observamos um rico avanço no que diz respeito às políticas públicas, convenções, conselhos e declarações focalizando a questão da educação especial e inclusiva. A intenção e o comprometimento

e a instrução da sociedade para que inclua, sem preconceitos, as pessoas com necessidades especiais.

Neste sentido, temos como exemplo a Declaração Internacional de Montreal no qual se baseia na acessibilidade dos excluídos promovendo a inserção destes com políticas de inclusão, como também, encontram-se configurado as demandas da inclusão na Declaração de Salamanca, das Nações Unidas englobando em suas ações a garantia de que a educação inclusiva faça parte do sistema educacional.

A escola especial serve para complementar o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Algumas deficiências graves são tratadas nas escolas especiais no intuito de promover a interação das pessoas com necessidades especiais.

A escola especial é aquela especializada para atender pessoas com alguma deficiência. A instituição trabalha exclusivamente com pessoas com tais necessidades. Certas escolas, por exemplo, dão assistência excepcionalmente para cegos, outras acolhem surdos e mudos e até há aquelas que atendem a alunos com múltiplas deficiências.

Este sistema educacional não trabalha como a educação regular, ele lida apenas com alunos com necessidades especiais. Estes contam, além do professor, com um grupo de profissionais como, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas educacionais e até mesmo neurologistas oferecendo apoio necessário e especializado para cada caso.

Como foi apresentado nos estudos históricos, há muitos anos a educação especial está vigente e se faz presente em instituições já mencionadas, porém a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares é uma superação adquirida com muita luta que vem se aprimorando gradativamente.

Considerando que ainda existe muita discriminação nas escolas regulares, muitos pais acabam por optar em matricular seus filhos em escolas especiais, visto que estas contam com aparelhamento e profissionais qualificados para esta aprendizagem específica.

Um sistema de ensino transformador, com práticas pedagógicas significativas para a inclusão, que não separe educação especial de educação regular, é o objetivo da inclusão. Ambas devem se modificar para atender seus alunos, mesmo que para isto deva ter que transformar a sua rotina. A escola especial deve ser uma opção e deve caminhar no intuito de desenvolver pedagogias que excluam o preconceito e atendam a diversidade prestando acolhimento de qualidade para todos.

Para que haja a inclusão um dos parâmetros é propor mudança e isto requer auxílio e uma luta frente à cultura da escola e seus paradigmas. Recomendamos que os professores, diretores e os que compõem a escola tenham um perfil inovador, aceitando a heterogeneidade e a mudança de procedimento, quando for necessário.

A escola que fornece um aparato, uma condição e um método baseado no cotidiano que respeita a individualidade de seus alunos, recebe aqueles com necessidades especiais com mais facilidade sem ter que mudar muito seus hábitos e suas atividades.

Acreditamos que nas escolas - sejam elas com grande número de alunos ou com uma concentração menor destes - as dificuldades de aprendizagem serão parte de um cotidiano. Em dado momento, o professor se deparará com algum aluno que precisará de atenção especial, seja de ordem psicoló-

gica, sensorial, motora, etc... Cabe à escola e seus funcionários se prepararem para esta realidade.

Durante o processo de escolarização observa-se a separação da escola regular das escolas especiais. Até mesmo na formação acadêmica podemos corroborar essa premissa.

Verificamos isso pela dissociação entre docentes especializados para tratar dos alunos com necessidades especiais daqueles formados para lidar com alunos ditos “normais”. Há aqueles que defendem uma escola regular inclusiva fundamentando a idéia de que esta auxilia os alunos a conter o preconceito já que todos os alunos vivenciariam as diferenças na realidade escolar fazendo parte de seu cotidiano e, há os que defendem a escola especial fundamentando a idéia de que a escola especial estaria plenamente disposta para dar reforço e apoio aos alunos com necessidades especiais.

A postura que tomamos é que, de nada adianta “colocar” um aluno com necessidade especial na escola regular sem dar o mínimo de sustento/auxílio para seu aprendizado, sem fornecer os subsídios necessários para a aprendizagem. O ensino especializado bem como o regular modificado para a pedagogia inclusiva, com as informações e os aparatos pertinentes a inserção, tem grandes chances de propagar este ideal de inclusão. Para tanto, conta com a participação dos componentes da escola, visando uma proposta metodológica adequada aos professores e favorável também para os alunos e que esta, seja ela regular ou especializada, cumpra seu papel de cidadania e desenvolvimento de todos.

Como vem sendo apresentada, a postura do professor em relação ao aprendizado da pessoa com necessidade especial é muito importante. Foi dito também que a escola, como aquela que promulga o conhecimento, tem o domínio de adequar seus currículos de acordo com as possibilidades de seus alunos.

As metas e objetivos do curso adaptando-se de acordo com o aluno, respeitando seu tempo para aprender será continuado e caracterizado pela realidade que estes vivem. Para tanto, modificar os planos de aula toda vez que o caminho percorrido não levar a aprendizagem de fato é um dos entraves para o professor que está habituado com currículos fechados. Por isso é tão importante que o educador esteja aberto à mudança no intuito de alcançar os objetivos finais de aprendizagem. A escola inclusiva se forma com um currículo aberto a apropriações advindas das especificidades dos alunos, aqueles que necessitam de um apoio especial para o sucesso, pois: Certamente, não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivas estereotipados. Ele é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da educação. Há muito que fazer, portanto, para que o “fazer pedagógico” dos professores que trabalham com alunos portadores de necessidades educativas especiais possa ser aperfeiçoado (OLIVEIRA & ABREU, 2003, apud GLAT, 2007, p.39).

Os currículos que não estão abertos a modificações de acordo com a demanda das necessidades especiais de seu alunado tem grandes chances de ser acessível a exclusão, pois um currículo fechado rotula os alunos numa metodologia que não compreende que a aprendizagem de cada um exige um ritmo diferenciado.

Quando falamos de inclusão não queremos apenas focalizar a atenção nas pessoas com necessidades especiais. Deve-se, em primeiro lugar, adequar a escola dando a atenção necessária para envolver seus alu-

nos numa metodologia eficiente aceitando a singularidade de cada um avigorando seus pontos fortes no objetivo de motivá-los.

Fazer mudanças não apenas nas pautas e métodos da forma de apresentação curricular da escola mas também as mais complexas que alteram a política administrativa na mesma vão ao encontro das prioridades e artifícios de inclusão.

Em suma, as adequações de currículo baseiam desde o tempo proveniente para que o aluno aprenda até a transformação do conteúdo, sendo importante a participação e sugestão de todos que estão inseridos na escola numa gestão democrática. Que fique explícito o objetivo e as propostas de inclusão. O acesso para todos é de total importância, conseqüentemente, as adaptações nos currículos são para transpor as barreiras da interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi deixar um subsídio para a educação inclusiva e com isso descrevo propostas para que esta seja construída paulatinamente no contexto escolar e na sociedade.

Logo no início, apresenta-se o histórico e propostas para inclusão, aliás, todo o tema é baseado em propostas para inclusão. Não visando ser repetitiva, mas sim enfática, o texto sempre remete a uma reflexão sobre passos advindos da inclusão. Também houve a discussão sobre o papel do professor e sua influência nas relações e como este é importante na construção de valores éticos.

Neste contexto também foram relatadas as leis que servem de apoio para verificar as mudanças ocorridas para incluir pessoas com necessidades especiais.

Seguramente não tenho o anseio de finalizar a discussão sobre a inclusão. Debater sobre ela foi o objetivo principal desta monografia. Deixar em aberto todo o debate para não fechar, nem esgotar o caminho para a inclusão foi à aspiração e inspiração, uma vez que o caminho da inclusão tende a crescer e se fortalecer ainda mais.

Numa sociedade tão preconceituosa como a nossa, a pretensão foi demonstrar que a inclusão pode ser uma realidade nas escolas. A finalidade foi deixar uma pesquisa que desse apoio para professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, enfim, para todo aquele que, muitas vezes, estão desinformados ou pouco esclarecidos e tendem a rejeitar as propostas da educação inclusiva.

Acreditamos que as pessoas antes de ter necessidades educativas especiais são seres humanos dotados de inúmeras possibilidades e com um grande potencial a ser trabalhado.

O pressuposto da pesquisa foi demonstrar a importância do convívio da pessoa com necessidade especial entendendo que se podem trocar experiências válidas e, portanto, contínuas. Bem cita Paulo Freire “ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, midiatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79) e o trabalho foi baseado neste pressuposto, onde a inclusão é vista como uma troca de aprendizagens onde todos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto mediados pelo mundo que em sua grandeza contém diversidades.

Assim, abranjo aqui também, o desejo de modificar a estrutura da formação de professores no âmbito da inclusão. Tal formação, se voltada num estudo baseado na inclusão de todos que têm necessidades especiais, amparada pelo contexto social e a visão de mundo atual, coopera significati-

vamente para uma vivência de inserção de todos na sociedade.

Estabelecer espaços escolares inclusivos, apropriar os espaços físicos para atender a demandas de acesso é criar perspectivas de acolhimento aos alunos com necessidades especiais. Não somente repaginar o espaço físico, mas compreender que é preciso ter competência e formação constante do professor para que este possa entender que a educação de pessoas com necessidades especiais não seja vinculada ao assistencialismo mas busca a aprendizagem de sucesso com planos e metas, projetos políticos pedagógicos elaborados para o aluno obter desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: CORDE,1994.

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

. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

. Ministério da Educação. Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.São Paulo; Saraiva, 1996.

. Projeto de Decreto Legislativo – Convenção da organização dos Estados Americanios - Mensagem nº 1545 de 1999.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação especial v.1/Maria Ângelo Monteiro Correa - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ,2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KRYNSKI, S. Novos rumos da deficiência mental. São Paulo: Savier, 1983.

OMOTE, S. Inclusão: Perspectivas em pesquisa. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.). Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de letras: ALB, 2001.

SANTOS, Maria da Glória Schaper dos. Educação Especial v.2 2º Ed./Maria da Glória Schaper dos Santos - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ,2005.

SILVA, Divino, MARIA, Renata. Valores, preconceito e práticas educativas. Casa do Psicólogo, 2005.

A INCLUSÃO ESCOLAR PÚBLICA:

O PARADIGMA ENTRE A REALIDADE E A UTOPIA

JEANNE QUEIROZ DE MOURA

RESUMO

O artigo tem como título: “A inclusão escolar pública: o paradigma entre a realidade e a utopia”, que surgiu da necessidade de se refletir como está realmente sendo o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, principalmente na cidade de São Paulo, haja vista que muito já se escreveu, mas o que se apresenta, depara-se a vários paradigmas, sendo um deles que na teoria, ocorre à pedagogia perfeita (utopia) e na prática algo não tanto eficaz (realidade). Ele traz como objetivo promover a reflexão sobre o processo inclusivo das crianças e adoles-

centes com deficiência na rede pública de ensino, apresentando a identificação do paradigma entre a realidade e utopia pedagógicas; um breve histórico da inclusão escolar no mundo, no Brasil, e no município de São Paulo; a adequação ou adaptação curricular para atender a criança e o adolescente com deficiência; e, a práxis pedagógica inclusiva, inquirindo sobre que tipo de ensino está sendo ofertado a esse grupo? Como está se efetivando a inclusão pedagógica? O que tem sido feito com estas crianças e adolescentes com deficiência? Como o corpo docente trabalha com esses estudantes? E, é possível uma prática pedagógica de qualidade inclusiva com esta clientela especial, sem promover uma utopia pedagógica? Utilizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica, que colhe os materiais necessários para dar embasamento a este trabalho, a promover o conhecimento sobre a inclusão escolar contemporânea paulistana; e por fim tendo como consideração final, reflexões que conduzem a responder os paradigmas apresentados e o diagnóstico desse processo inclusivo, que se apresenta como utópico e pouco real.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Paradigma; Realidade; Utopia.

ABSTRACT

The article has as its title: “Public school inclusion: the paradigm between reality and utopia”, which arose from the need to reflect on how the process of school inclusion of students with disabilities is really being, especially in the city of São Paulo, given that much has already been written, but what is presented, is due to several paradigms, one of which is one that in theory , perfect pedagogy (utopia) occurs and in practice something not so much effective (reality). It aims to promote reflection on the inclusive process of children and adolescents with disabilities in the public school system, presenting the identification of the paradigm between pedagogical reality and utopia; a brief history of school inclusion in the world, in Brazil, and in the city of São Paulo; the adequacy or curricular adaptation to assist children and adolescents with disabilities; and, inclusive pedagogical praxis, inquiring about what kind of teaching is being offered to this group? How is pedagogical inclusion taking place? What has been done with these disabled children and adolescents? How do faculty work with these students? And, is it possible a pedagogical practice of inclusive quality with this special clientele, without promoting a pedagogical utopia? Using a bibliographic research methodology, which collects the necessary materials to support this work, to promote knowledge about contemporary school inclusion in São Paulo; and finally having as final consideration, reflections that lead to respond to the paradigms presented and the diagnosis of this inclusive process, which presents itself as utopian and not real.

KEYWORDS: Inclusion; Paradigm; Reality; Utopia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema “A inclusão escolar pública: o paradigma entre a realidade e a utopia”, que busca compreender o processo da inclusão escolar em sua historicidade, identidade e praticidade pedagógica nas crianças e adolescentes com deficiência da rede pública de ensino, em especificidade a paulistana.

A inclusão escolar é um grande desafio para toda a sociedade. Sabemos que muito tem se falado sobre essa questão nas crianças e adolescentes com deficiências, porém com o decorrer do tempo a visão desse tema na sociedade vem se modificando,

pois há de se levar em contra as mudanças sociais ocorridas como: cultura, história, política, dentre outras.

Quando no início se falava em inclusão escolar, pensava-se em apenas permitir o acesso à escola das crianças e adolescentes com deficiências, ou seja, de fato a visão da inclusão era somente o aspecto social, em permitir que esse grupamento tivesse acesso ao ambiente educacional.

Podemos dizer que de fato esse paradigma já está superado, pois a questão da acessibilidade a todas as crianças e adolescentes com deficiência ao ambiente escolar já está praticamente consolidado, isto é, está ocorrendo a realidade pedagógica.

Porém surge outro paradigma. Que tipo de ensino está sendo ofertado a esse grupo? Como está se efetivando a inclusão pedagógica? O que tem sido feito com estas crianças e adolescentes com deficiência? Como o corpo docente trabalha com esses estudantes? E, é possível uma prática pedagógica de qualidade inclusiva com esta clientela especial, sem promover uma utopia pedagógica?

Tendo isto como premissa, os objetivos significativos deste artigo é refletir sobre o que é a inclusão escolar para crianças e adolescentes com deficiência na rede pública de ensino procurando compreender se é uma realidade ou uma utopia tal ação pedagógica e analisar se dentro da unidade educacional ocorre o processo de ensino e aprendizagem, pois sabemos que a escola é para todos, mas para isso tem de ser respeitar as diferenças e trabalhar com elas de modo a garantir uma prática pedagógica de qualidade.

Saviani (1996) nos auxilia nesse sentido, quando propõe significativos objetivos para a educação brasileira dizendo que:

A reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta do homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem. (SAVIANI, 1996, p.48)

Assim, este trabalho procura promover uma reflexão para compreendermos o processo da inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência, em suas práticas reais ou utópicas.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste artigo deu-se mediante emprego de pesquisa bibliográfica, cuja ação agregou conteúdos relativos ao tema que foram analisados e comparados por meio de diferentes autores; e, sua fundamentação teve como importância analisar literaturas correspondentes ao tema, porém foi interessante se valer de publicações menos contemporâneas para uma comparação enriquecedora do trabalho, assim foi possível apresentar um desenvolvimento coeso e que alcance o objetivo no qual se define a realização e concretização deste artigo.

Dessa forma, Matos e Vieira (2001) caracterizam a importância da pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de WEB.

Assim, na elaboração deste trabalho apresentamos a identificação do paradigma

entre a realidade e utopia pedagógicas; um breve histórico da inclusão escolar no mundo, no Brasil, por ser o nosso país, e no município de São Paulo, a qual é uma cidade global que agrega a diversidade mundial e nacional; a adequação ou adaptação curricular para atender a criança e o adolescente com deficiência; e, a práxis pedagógica inclusiva, em prol de reforçar a reflexão sobre se a inclusão escolar para crianças e adolescentes com deficiência na rede pública de educação é uma realidade ou uma utopia pedagógica criada e que nunca será atingida.

Paradigma entre a Realidade e a Utopia Pedagógicas

Paradigma é uma palavra, que segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, significa padrão, exemplo a ser seguido. Realidade, seguindo o significado do mesmo dicionário é o que é real, verdadeiro. Já, a palavra Utopia, significa situação idealizada, perfeita.

Isso apresentado tem-se a realidade pedagógica como aquela que realmente ocorre na prática, ou seja, todo o planejamento anteriormente estudado, discutido e trabalhado pela comunidade escolar é colocado em ação, proporcionando ou não os resultados esperados. Basicamente é a aplicação integral do Projeto Político- Pedagógico do Estabelecimento de Ensino (PPP) em sua Unidade Escolar, o qual está preenchido por competências e habilidades essenciais a proporcionar a visualidade que é obtida por todos os atores educacionais.

Segundo Malavasi apud Lopes (2010):

“Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. Além disso, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças”, aponta Maria Márcia Sigrist Malavasi, coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Loed/Unicamp).

A utopia pedagógica dá-se pela figuração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) educacional elaborado pela e, às vezes, pela comunidade escolar, de maneira tão perfeita, que pouco ou nada é utilizado em sua prática em benefício da educação de qualidade que é ofertada pelo estabelecimento de ensino, ou seja, por ser tão perfeita torna-se surreal ou impraticável.

Vários gestores educacionais veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copie um modelo pronto.

Segundo Lopes (2010), os equívocos rotineiros são:

- Comprar modelos prontos ou encomendar o PPP a consultores externos. “Se a própria comunidade escolar não participa da preparação do documento, não cria a ideia de pertencimento”, diz Paulo Padilha, do Instituto Paulo Freire.

- Com o passar dos anos, revisitar o arquivo somente para enviá-lo à Secretaria de Educação sem analisar com profundidade as mudanças pelas quais a escola passou e as novas necessidades dos alunos.

- Deixar o PPP guardado em gavetas e em arquivos de computador. Ele deve ser acessível a todos.

- Ignorar os conflitos de ideias que surgem durante os debates. Eles devem

ser considerados, e as decisões, votadas democraticamente.

- Confundir o PPP com relatórios de projetos institucionais - portfólios devem constar no documento, mas são apenas uma parte dele.4

Com tais ações e omissões, a pedagogia aplicada na Unidade Escolar torna- se utópica, ou seja, cria-se ou imagina-se um ambiente, uma situação, um trabalho ideal, mas a realidade pedagógica se contradiz por si só.

Assim, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo pedagógico educativo, onde toda a comunidade escolar passe a vivenciar o Projeto Político-Pedagógico de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu estudante com deficiência, na real inclusão escolar, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade (utopia), mas um instrumento de enfoque motivador desse processo (realidade); e para tal, há necessidade de se conhecer a história da inclusão escolar no mundo, em nosso país e em nosso município.

Breve Histórico da Inclusão Escolar no Mundo

Para compreender a inclusão escolar no mundo é necessário que tenhamos consciência de alguns processos que estão atrelados ao termo, como a questão das deficiências que só podem ser entendidas dentro do contexto econômico, social e político da época que nos remete desde a pré-história até os dias atuais.

De acordo com Silva (1987, p. 21) na história do mundo sempre existiu pessoas com algum tipo de deficiência:

> ... anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto à própria humanidade.

Pouco sabe da história dos deficientes na época primitiva, pois os registros encontrados são raros, mas nos é difícil imaginar qual seria lhes o destino se lembrarmos do contexto histórico da época.

Os seres humanos primitivos viviam de forma rudimentar, não possuíam residência fixa, viviam de caça, ou seja, os deficientes que por ventura existiram nesse período eram autoeliminados pelo contexto social da época, pois uma vez que não detinha a destreza da caça, a forma física necessária à mesma, não sobrevivendo muito tempo 5.

Na idade antiga, já alguns registros de pessoas com deficiências que sobreviveram ao longo dos tempos, devido a algumas formas de tratamento que recebiam pelas civilizações que já dominavam algumas técnicas que perpetuam até os dias atuais como sangrias, cirurgias no crânio, faces e até na coluna vertebral.

Para os povos da antiguidade qualquer tipo de deficiência era por conta dos maus espíritos e só podiam ser eliminados se fossem pelos deuses da época.

De acordo com Silva (1987, p. 34):

> Segundo os médicos do Antigo Egito, as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos. Dessa maneira não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos-sacerdotes que, às vezes, tinham meios para chegar a esse desidera-

to. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias.

As pessoas com deficiência no Antigo Egito muitas vezes eram aceitas nas "diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos)". Mesmo com "nanismo" não eram impedidas devido ao seu aspecto "físico" às suas funções e trabalhos, "principalmente de dançarinos e músicos".5

A Idade Média foi marcada pela extrema ignorância da população para com os deficientes. As deficiências eram vistas como castigo de Deus. Os supersticiosos enxergavam os deficientes como portadores de bruxaria e feitiçaria e os que sobreviviam eram separados de seus familiares e expostos a situações ridículas no convívio com a sociedade.5

No período renascentista a concepção dos deficientes passa a mudar, os quais passam a serem vistos de maneira mais humana e serem "libertados" dos dogmas da Idade Média e a ciência evolui; posto isto, passam a ter uma atenção mais condizente com sua condição peculiar.5

No século XIX, surge o braile, que foi criado a partir de um código usado para enviar mensagens em batalhas, que foi um importantíssimo avanço na comunicação das pessoas cegas, pois lhe eram oportunizado o acesso à leitura, a toda cultura escrita. Neste mesmo século também se começou a pensar em atendimentos especializados a cada tipo de deficiência.

De acordo com Gugel (2007), o século XX teve significativos avanços para os portadores de deficiência em relação a ajudas técnicas e elementos tecnológicos assistivos como cadeira de rodas, bengalas, sistemas de ensino para surdos e cegos que se aperfeiçoaram.

Nos dias atuais percebemos que as pessoas, principalmente crianças e adolescentes com deficiências conseguiram o direito ao reconhecimento de suas especificidades; o direito de serem cidadãos de fato e direito e inseridos em uma unidade escolar, porém ainda há muito a se fazer, muito se evoluiu, desde os primórdios dos tempos, mas ainda continuamos com uma visão puramente assistencialista e isto precisa ser superado.

Breve Histórico da Inclusão Escolar no Brasil

Os primeiros registros que tratam a respeito de uma educação inclusiva em nosso país nos remetem à época em que a educação no Brasil era de responsabilidade dos jesuítas, os quais seguiam a premissa de Manuel de Andrade Figueiredo, um calígrafo e também professor que relatava que um bom mestre seria aquele que proporcionava às crianças o conteúdo de acordo com a situação em que a mesma se encontrava.

Segundo Massimi apud Figueira (2008, p. 35):

Dever-se-ia representar a situação da criança, estimulando-a não pelas punições, mas ministrando os conteúdos da lição segundo a capacidade dos talentos, sendo o sistema nervoso estimulado pelo exercício, que segundo recomendações de Figueiredo, essas crianças iriam aperfeiçoando o seu intelecto podendo alcançar mais clareza de engenho.

Entre a época do Brasil colônia até meados do século XVIII, houve uma grande lacuna no que diz respeito à educação dos deficientes, houve alguns esforços, porém isolados no que tange à questão; e, somente

no século XIX que surgiram as primeiras escolas para deficientes.

Januzzi (2004, p. 11) relata que [...] é criado no município da Corte o Imperial Instituto de Meninos Cegos, pelo decreto nº 1428 de 12 de setembro de 1854, e alguns anos depois o Instituto dos Meninos Surdos Mudos (ISM) ambos sob a manutenção e administração do poder central.

Tais institutos foram criados na cidade do Rio de Janeiro e até hoje existem, mas, com nomes diferentes o Instituto de Meninos Cegos chama-se Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Meninos Surdos Mudos chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Tal ação de criação de escolas para crianças com deficiências visuais e auditivas apesar de bem vindas foram precárias, pois a população de crianças cegas e surdas era muito superior às vagas oferecidas por estas instituições.

Em relação às crianças com problemas mentais, estas foram postas no mais absoluto silêncio, por séculos e apenas devido à questão financeira passasse a criar escolar para estas crianças, visando à economia dos cofres públicos como sanatórios, penitenciárias e hospitais.

A inclusão da educação especial destinada às pessoas com deficiência só passou a constar em nossa legislação a partir do século XX, por volta dos anos 1950 até este período havia pouquíssimos estabelecimentos de ensino regular que prestavam algum tipo de atendimento aos estudantes com deficiência mantida pelo poder público, com o termo inclusão.

Apesar de já termos avançado muito no aspecto da inclusão escolar, ainda há muito a se fazer, pois temos poucos professores preparados para trabalhar com a questão das deficiências, embora possuam grande força de vontade e acabem desenvolvendo um trabalho muito, mais direcionado ao aspecto da inclusão social e pouco do aspecto da inclusão educacional.

Breve Histórico da Inclusão Escolar na Rede Pública Paulistana

A Prefeitura da Cidade de São Paulo, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação – SME/SP é uma das pioneiras no oferecimento de Educação Especial inclusiva aos seus estudantes; e, após a promulgação de várias leis e decretos, a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs nas escolas, a formação de professores capacitados para atuarem nas salas comuns e nas atividades de Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros.

Iniciando-se com um marco importante para a Educação Especial no município de São Paulo foi à promulgação do Decreto nº 33.891/1993, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino6.

Em 2004, foi publicado o Decreto nº 45.415, que estabeleceu Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, agregando situações relativas à sistemática de matrícula; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público alvo a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade.6

Com base nas referências nacionais que sustentam cada vez mais o ideário de uma educação inclusiva e dando continuidade a uma trajetória de ações nesta direção de atendimento ao princípio da diversidade, preconizado internacionalmente, em 2009,

a SME/SP, por meio da Portaria nº 2.755, instituiu uma equipe intersetorial, com representantes dos diferentes setores da administração pública, designada como Comissão Especial de Trabalho, para realizar uma avaliação das ações que vinham sendo implantadas ao longo dos anos e, como consequência, elaborar um plano de ação, para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes da rede municipal de ensino.6

Todas estas proposições foram consideradas no Programa Inclui, publicado no Decreto Municipal nº 51.778/2010 que institui a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Esse programa era integrado por diversos projetos cuja finalidade era de construir uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do estudante com deficiência.6

Desde o final de 2016, com a entrada em vigor do Decreto nº 57.379, que institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa Inclui deixou de existir, no entanto, essa nova política, em vigor até hoje, é baseada nesse programa e mantém muitas das propostas previstas nele, como o Projeto Rede; o uso do Sistema on-line (EOL) para qualificar os dados de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; o oferecimento de formação continuada aos Professores, inclusive em nível de especialização/ pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado; e a ampliação de ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial.6

Mas, nada se pode realizar se não houver uma adaptação ou adequação curricular às crianças e adolescentes com deficiência, pois o currículo da cidade que se apresenta, vem formatado para os nãos deficientes, necessitando que o corpo docente (professor juntamente com a coordenação pedagógica) criem estratégias e leituras necessárias para a sua reestrutura necessária com o objetivo inclusivo e instrutivo desse agrupamento.

Adaptação ou adequação curricular

Podemos entender a adaptação ou adequação curricular como o termo que se refere especificamente aos estudantes com deficiência, ou seja, são lhes de direito que a Unidade Escolar proporcione um currículo adaptado levando em consideração suas deficiências específicas.

De acordo com o documento do MEC, Saberes e Práticas da Inclusão (2003,p. 34):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

De acordo com o MEC/SEE (2000, p. 8), adaptações curriculares, podem ser definidas como “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”.

As adequações ou adaptações curriculares podem ser compreendidas como ações em que toda a Unidade Escolar deve participar, pois podem ser de diferentes ordens como: estrutural, organizacional e pedagógi-

ca, importando a lembrança que deve visar à integração dos estudantes com deficiência, por meio de outras estratégias, ações específicas que contemplem o aprendizado dos referidos educandos em um processo real de práxis pedagógica inclusiva.

Práxis Pedagógica Inclusiva

A práxis pedagógica inclusiva é a prática real e não imaginária do real, ou seja, a dialética teoria-prática no processo de inclusão da criança e do adolescente com deficiência na rede regular de ensino.

Pensando a potência da dialética teoria-prática, concordamos com Vazquez (1977, p.206) ao dizer, que

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...].

Assim, para identificarmos realmente a situação da criança e do adolescente com deficiência em nosso país na práxis pedagógica inclusiva, seria necessário que soubéssemos o número exato deles. Pois, a partir da comparação entre o número de habitantes brasileiros deficientes e o número de matrículas dos mesmos nas unidades regulares de ensino, poderíamos analisar se estes educandos estariam sendo atendidos e recebendo uma educação de qualidade. Entretanto, nem mesmo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sabe ao certo este número. Desta forma se torna difícil saber como é a situação dos educandos deficientes, já que nem mesmo sabemos de quantos estamos falando.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população de qualquer país são deficientes ou portam alguma deficiência. Se este percentual for aplicado ao Brasil, com uma população atual em torno dos 211 milhões de habitantes, teremos cerca de 21 milhões de pessoas deficientes. Ao analisarmos a população da cidade de São Paulo, identificamos a totalidade de 12 milhões, sendo uma porcentagem de mais de hum milhão de deficientes.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar de 2019, do MEC/INEP, haviam 1.250.967 estudantes matriculados em estabelecimentos escolares. Ora, se, segundo a estimativa da OMS, o Brasil realmente tiver de fato 21 milhões de deficientes, estes pouco mais de 1.250 milhão que se encontram matriculados é apenas uma ínfima parte desta população.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Na meta 4 deste Plano é destinado à Inclusão. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos.

Conforme, o Plano Nacional de Educação, a oferta de educação inclusiva é Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.10

Em contrapartida a este número de

estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares, que vem aumentando, o número de matrículas em Escolas Especiais vem caindo.

Infelizmente, este número de matrículas continua irrelevante se o compararmos com a estimativa da OMS. E, pouco se tem feito para que este número cresça. O PNE estipulou 20 objetivos e metas para que a inclusão pudesse ocorrer. Entretanto, como estamos no ano de 2020, isto quer dizer que o PNE completou seis anos. E se analisarmos as diretrizes, objetivos e metas estipuladas para serem concretizados ao longo destes 10 anos, na sua maioria, eles não foram; não estão sendo e provavelmente não serão totalmente cumpridos.

Assim, a práxis pedagógica inclusiva ainda é teórica ou utópica, ou seja, perfeita, mas longe de ser realizável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, em seu capítulo introdutório posicionou algumas questões envolvendo o paradigma da realidade e da utopia no processo de inclusão da criança e do adolescente com deficiência na rede pública de ensino, frisando: que tipo de ensino está sendo ofertado a esse grupo? Como está se efetivando a inclusão pedagógica? O que tem sido feito com estas crianças e adolescentes com deficiência? Como o corpo docente trabalha com esses estudantes? E, se, é possível uma prática pedagógica de qualidade inclusiva com esta clientela especial?

Diante do apresentado no percurso deste trabalho, consideramos que falar de inclusão, em nossa sociedade, como já digitamos, é um desafio, promovendo uma utopia do que uma realidade. Porque, simplesmente, esta dita sociedade possui barreiras para separar as escolas regulares dos alunos com necessidades especiais. A primeira, e mais difícil, é o preconceito. A segunda é a estrutura física, administrativa e pedagógica que embora não seja tão difícil de ser superado, mesmo que o poder público não tenha disponibilizado verbas suficientes para que estas dificuldades sejam trabalhadas e superadas. Outra barreira é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por direitos se não se sabe nem mesmo que eles existem.

A criação de leis, programas, decretos e diretrizes de inclusão, tanto na esfera mundial, nacional, estadual e municipal, não promove a realidade inclusiva, mas uma ideia, que pode permanecer na teoria ou na imaginação, pois o que se lê em sala de aula se distancia da realidade dessas determinações, devido simplesmente à ausência de uma realidade inclusiva real, ou seja, o que se lê no papel não se realiza no chão da escola.

Denotamos que a inclusão escolar na teoria está adequada a sua aplicabilidade, mas na prática o que se vê é uma utopia, um sonho de perfeição, que não ocorre, devido às lacunas mencionadas e a ausência de aplicabilidade da teoria em suma.

Logo, as nossas unidades escolares de ensino regular público, de fato, não estão mesmo preparadas para receber o educando com deficiência. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer.

Assim, nossa reflexão compreende que é preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão real: que é aceitar que ele se matricule e depois disso, lutar juntos aos órgãos competentes e especializados para obter condições básicas para o atendimento dos mesmos, fugindo da ideia perfeita (utopia) e caminhar pelo duro

trajeto pedagógico inclusivo (realidade).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Saberes e Práticas da Inclusão. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

_. Ministério da Educação, SEE. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

FIGUEIRA, Emílio – Caminhando no Silêncio – Uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil - Giz Editora, São Paulo, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis : Obra Jurídica, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil; dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Nova Escola Gestão. 01 dez. 2010. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e--o-

projeto-politico-pedagogico-ppp. Acesso em: 16 out. 2020.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. V. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

SAVIANI, D. Educação do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas, SP: 1996, p. 48.

SILVA, Otto Marques da. A pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Paz e Terra: Rio de janeiro, 1977. http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php https://www.dicio.com.br/paradigma/

https://www.dicio.com.br/realidade/ https://www.dicio.com.br/utopia/

https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico- ppp

http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio

https://www.google.com/serach?client=firefox-b- d&q=popula%C3%A7%C3%A3o+brasileira+hoje

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/ 37518.html

http://inep.gov.br/web/guest/sinopses--estatisticas-da-educacao-basica http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JÉSSICA APARECIDA GONÇALVES DE OLIVEIRA

RESUMO:

Existem diferentes concepções de alfabetização no âmbito escolar. Muitas práticas com a intenção de alfabetizar as crian-

ças de forma mecânica que não oferece motivação e curiosidade a elas. Uma forma de alfabetizar as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental é o trabalho com os diferentes gêneros textuais, pois o uso de textos varados no processo de alfabetização enriquece o repertório dos alunos e aumenta suas possibilidades de escrita. Portanto, é essencial que a aprendizagem seja sempre significativa para o aluno, o professor alfabetizador precisa planejar sua prática de modo que contemple atividades interessantes de leitura e escrita. Faz-se necessário também, que a alfabetização tenha relação com o conhecimento prévio de cada aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Leitura; Escrita; Gêneros.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve por objetivo fazer uma breve definição sobre o que é a alfabetização, além de abordar as práticas que podem ser realizadas por meio dos variados portadores de texto, levando em consideração suas características e formas peculiares de escrita. São inúmeros gêneros textuais, por isso cabe ao professor elaborar suas atividades abordando textos relevantes para cada ano do ciclo de alfabetização, mostrando para a turma a função social de cada portador, enfatizando a importância de se compreender o porquê de estuda-los. Foram eleitos três tipos de gêneros textuais: poema, fábulas e as histórias em quadrinhos que serão descritos resumidamente buscando práticas que favoreçam o uso destes na sala de aula.

Segundo um documento do Ministério da Educação (2012), a escola que investe ensinando os gêneros, facilita a apropriação dos usos da língua.

As atividades devem ser interessantes e progressivas para que a turma se aprofunde na descoberta dos estilos de texto. Uma tarefa essencial é que o professor tenha seu planejamento sempre atualizado de acordo com o que deve ser ensinado. Elaborar seu currículo de modo que aborde situações-aprendizagens que contemple a leitura e escrita para a formação do sujeito.

Para estimular o gosto pela leitura é necessário um contato frequente com bons tipos de textos, para que o aprendiz observe as características próprias de cada um, como: poemas, fábulas, cartas, contos, jornais, gibis e tantos outros textos. As crianças precisam perceber que a leitura e a escrita são práticas utilizadas diversas vezes fora do ambiente escolar com alguma intenção. E são diferentes exemplos do uso dessas práticas.

É de grande valia que o ambiente seja alfabetizador, com cartazes informativos, alfabetos, números, calendário, lista de nomes, histórias, etc. Um grande repertório de coisas escritas para que cada vez mais a criança tenha contato com as letras. Sempre de maneira lúdica, afinal, nessa fase ainda estamos lidando com crianças entre 6 e 8 anos de idade

Ser alfabetizado é um direito de todos, e um dever da escola, contribuindo para a formação do cidadão.

2 DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

1.1 ALFABETIZAÇÃO: Conceito e Definição

Para iniciar o assunto, é importante explanarmos a respeito do que é a alfabetização. Segundo a autora Magda Soares (2010), a alfabetização tem seu sentido especifico que é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e

escrita.

Sabemos que cada professor utiliza a prática que julga mais adequada para alfabetizar seus alunos. Um dos métodos mais antigos e utilizados até hoje por alguns educadores é a cartilha. Mas ao longo das pesquisas alguns autores constataram que este método não é tão significativo. Segundo o autor Cagliari (2009), a cartilha que poderia ser um caminho mais fácil, não era. E com o passar do tempo a escola percebeu que os alunos tinham dificuldades em seguir com a alfabetização.

De acordo com um documento do Ministério da Educação, devido ao avanço os livros tomaram o lugar das cartilhas:

"As cartilhas utilizadas para alfabetizar nas décadas de 70 e 80, guiadas pelos métodos chamados "sintéticos" – soletração e silabação –, no contexto das polêmicas sobre os métodos e, sobretudo, diante do avanço dos estudos linguísticos sobre os usos da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais, foram substituídas por livros de alfabetização que se organizam em torno de práticas de leitura, produção textual (oral e escrita), oralidade e conhecimentos linguísticos" (MEC, 2015, p.20)

Deste modo, foi necessário que as escolas repensassem suas atividades, considerando a criança como sujeito de sua aprendizagem.

"[...] as propostas de alfabetização que começam a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realizasse" (CAGLIARI, 2009, p.28)

Independentemente do modo com que a instituição de constitui, deve dar ênfase as práticas de escrita, segundo o autor Faraco (2012), as escolas existem para darem acesso ao código gráfico e transmitir cultura letrada. Para o autor, escrita, escola e cultura estão historicamente ligadas entre si.

1.2 O Trabalho com Diferentes Gêneros Textuais na Alfabetização das Crianças A prática que abordaremos ao longo deste trabalho é o uso dos diferentes gêneros textuais para auxiliar no processo de alfabetização das crianças no primeiro ciclo escolar. Quando são inseridas no primeiro ano do ensino fundamental, parte da turma tem contato com materiais de leitura, mas muitos deles ainda não. O professor alfabetizador deve apresentar diversos tipos de portadores de texto.

os alunos precisam ser incentivados a ler todo tipo de material, quer com relação a forma gráfica, quer com relação aos variados tipos de texto. Devem ler coisas impressas e coisas manuscritas, devem ler propagandas ou outro material semelhante" (Cagliari, 2009, p.175).

Vale ressaltar a importância da função social dos textos, que devem fazer sentido para as crianças dentro e fora da escola. É interessante que a criança perceba que fora do contexto escolar também fará uso da escrita em suas diversas atividades e não somente para cópias.

"Quando o ensino das primeiras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora" (CARVALHO, 2004, p.14)

A autora continua em sua obra, descrevendo dicas de como o contato da criança com o livro deve acontecer:

"a primeira forma de explorar os materiais escritos é deixar os alunos entrarem em

contato com o material- folhear, manusear, olhar as ilustrações. Sem pressão, sem censura, sem cobrança, as crianças conhecem o toque, o peso, a cor, e o cheiro dos livros, revistas e jornais. É um primeiro conhecimento que se faz pelos sentidos, pela afetividade e pelo intelecto. (CARVALHO, 2004, p.15)

As crianças precisam perceber que a leitura e a escrita são práticas utilizadas diversas vezes fora do ambiente escolar com alguma intenção. E são diferentes exemplos do uso dessas práticas segundo a autora:

"a escrita que, fora das paredes da escola, serve para interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram- se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nome de ruas, de ônibus, etc. (SOARES, 2010, p.106)

É fundamental que o educador disponha dos diferentes textos em suas aulas, como: histórias, textos científicos, técnicos, reportagens, notícias, receitas, manuais, entre outros. E explique a função de cada um deles para que se reforce nas crianças o porquê é importante saber ler e escrever.

"(...) até que elas compreendam o que é a leitura e escrita, e façam uso desse objeto cultura para a sua comunicação e sua expressão. Como exemplos dessas atividades, podemos citar fazer jogos com os nomes das crianças, propor atividades em que sejam usadas figuras, desenhos e textos de jornais, revistas, álbuns, livros, cartazes, etc [...] (KRAMER, 2001, p-. 99)

É interessante que o professor alfabetizador realize leitura todos os dias para a turma, para despertar o gosto de ler do grupo. Outra atividade de grande valia é que o professor seja escriba, os alunos vão ditando o texto, e esse professor o escreve na lousa de forma clara.

Com o passar dos dias, as crianças passam a observar as diferenças de estrutura do texto, o modo como é escrito.

"os gêneros textuais são instrumentos culturais e comprem determinados propósitos comunicativos na sociedade, tendo cada um características e estilos próprios, além de modos específicos de produção, circulação, recepção e implicações ideológicas particulares" (MEC, p.30, email)

É de grande valor que o ambiente escolar seja alfabetizador. Por meio de cartazes informativos, alfabetos, números, calendário, lista de nomes, histórias, etc. Um grande repertório de coisas escritas para que cada vez mais a criança tenha contato com as letras. Sempre de maneira lúdica, afinal, nessa fase ainda estamos lidando com crianças entre 6 e 8 anos de idade. Vale salientar o uso de jogos e brinquedos, que são recursos necessários nessa etapa da educação.

Outra questão no estudo dos gêneros é a diversidade dos textos, que o professor deve aprofundar na sala de aula, como as características de cada um. Segundo um documento do Ministério da Educação (2012), um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares diferentes, ou até no mesmo ano com aprofundamentos variados.

"o grande desafio para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa é trabalhar com essa diversidade textual na sala de aula, explorando de forma aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas" (MEC, 2012, p.08)

Devemos levar em consideração os ritmos e dificuldades de cada aluno em determinados gêneros, por essa questão é importante utilizar diversos textos, para que os alunos sejam motivados e se interessem

pela aprendizagem. O documento do Ministério da Educação (2012) explica que existem alunos com mais facilidade, por

exemplo, na produção de textos para debater temas controversos, já outros podem ter mais facilidade em elaborar textos narrativos ficcionais.

O professor que pretende alfabetizar deve estar sempre atento à turma e revendo a sua prática

"[...] o professor alfabetizador seja antes de tudo um atento observador de seus alunos, identifique as necessidades deles e esteja familiarizado com a proposta a ser aplicada. Seja qual for ela, a pedra angular do processo é uso de materiais e orientações estruturadas e previamente elaborados O educador deverá entender os fundamentos da proposta que aplica, ou seja, não apenas como aplicar, mas também por que e quando aplicar" (OÑATIVIA, 2009, p.18).

1.3 Três exemplos de gêneros textuais que podem auxiliar a alfabetização das crianças: Poemas, Fábulas e Histórias em Quadrinhos

Para compor este trabalho, foram eleitos três gêneros textuais com a intenção de auxiliar as crianças na alfabetização, são eles: poema, fábulas e histórias em quadrinhos.

Poemas

Segundo a definição do MEC (2000), os poemas servem para divertir, emocionar, fazer pensar e geralmente tem rimas. São textos com autoria, geralmente sabemos que os fez. É interessante, pois esse tipo de texto brinca com o som das palavras, o que se torna divertido para as crianças.

O professor deve escolher muito bem as leituras para a sua turma. O mundo da poesia é rico encantador, e o mediador se torna o principal vínculo entre a criança e a poesia MEC (2000). Ainda no documento do MEC, produzir textos contribuem para:

- Liberar o imaginário das crianças;

- Construir significativamente o texto em novas possibilidades de comunicação e expressão;

- Reforçar a relação lúdica e sensível que as crianças mantêm com as palavras;

- Incentivar o crescente domínio da língua pelo aluno

A poesia pode sensibilizar seus leitores, o professor deve realizar uma reflexão junto aos seus educandos e apontar as características próprias desse gênero.

"a leitura poética torna-se significativa quando é sucedida de um espaço para trocar entre os alunos e deles com o professor, de criações coletivas a partir do lido, que valorizem diferentes negociações de sentido e invistam na existência de um diálogo como suporte à construção de conhecimentos e a liberdade de expressão" (TRES E IGUMA, 2015, p.2)

Há diferentes formas de trabalhar com poesia dentro da sala de aula, o educador deve elaborar suas atividades de forma que motivem os alunos e despertem curiosidade. No livro Práticas de Leitura e Escrita (2006) p. 154, do MEC, é possível destacar um exemplo dessa atividade:

"Levar para a sala de todos os livros de poesia de que se pode dispor, voltados para crianças e jovens, aguça os sentidos por permitir que esses leitores possam: tocá-los, folhea-los, ler quantos livros se quer até encontrar aquela poesia que mais de perto lhes fala, ler em silêncio e oralmente essas poesias, comentá-las, relacionando-as com

passagens de história de vida de cada um, interferir sentidos possíveis, desenhar cenários poéticas, para essas poesias, copia-las para te-las quando quiser [...] No trabalho com o gênero poético, estas podem ser algumas sugestões para serem levadas a efeito quando se tem como propósito um processo de ensino aprendizagem na perspectiva do letramento."

Fábulas

Outro gênero textual interessante para trabalhar na alfabetização é a fábula. Esse gênero que é uma narração alegórica, cujos personagens são, normalmente, animais, e se encerram com uma lição (LIMA & ROSA, 2012, p.154). E os autores continuam:

"(...)esse gênero textual, por ser curto e breve e por apresentar uma linguagem acessível, mostra-se como uma importante ferramenta para o plano pedagógico em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita na sala de aula." (p.153)

Sabemos o quanto é importante que o professor crie o hábito de ler todos os dias para a sua turma, diferentes tipos de textos, e nessa prática é possível incluir a fábula, pois esse gênero tem muito o que ensinar as crianças, transmite sabedoria, tem caráter moral e a curiosidade de animais como exemplo de ser humano, cada um deles representa alguma característica do homem, como o leão- a sabedoria. É válido que as crianças interpretem e compreendam cada texto, reflitam a respeito da escrita e tomem gosto por essa prática tão necessária a vida.

Ao pesquisar sobre as atividades que podem ser realizadas no âmbito das fábulas, o documento do MEC Práticas de Leitura e Escrita descreve:

"Uma proposta interessante para a abordagem da fábula em sala de aula, seria tentar reproduzir de algum modo o ambiente do Sítio do Pica-Pau Amarelo. O professor poderia narrar a fábula, ou lê-la junto com os alunos, garantindo que cada um ou cada dupla tenha uma cópia e em seguida debater os valores morais contidos na história". (2006, p.51)

O professor deve sempre planejar situações-aprendizagens que motive os alunos a conhecerem mais sobre a leitura e a escrita, de modo que sejam constantemente incentivados por meio de atividades significativas.

"Outra proposta de trabalho com as fábulas pode ser a produção de um livro feito pelos alunos. Inicialmente, o professor seleciona a apresenta várias fábulas, usando procedimentos didáticos diversos, como, por exemplo, o de pedir a eles que leiam uma fábula que ainda não conhecem, deem um título a ela, ou coloque outra moral. O professor deve orientar a preparação de leituras em voz alta, etc..." (MEC, 2006, p.52)

Dessa forma, as crianças precisam ter contato com diversos portadores de texto, e a fábula é um gênero textual que pode auxiliar no processo de alfabetização.

Histórias em Quadrinhos

O trabalho com histórias em quadrinhos é uma maneira relevante de estimular a prática de leitura e escrita, por incluir texto e imagem chama a atenção das crianças, pois para as que ainda não sabem ler, tem a possibilidade de associar o texto ao desenho.

"A curiosidade em saber o que está escrito dentro dos balões cria o gosto pela leitura. Assim acredita-se que as histórias em quadrinhos têm grande importância e eficácia nos trabalhos escolares e podem

ser incorporados às aulas de alfabetização". (MIKA, p.81)

Para trabalhar com as histórias em quadrinhos, uma sugestão é que o professor pode retirar os textos dos balões e pedir aos estudantes para que elaborem novos diálogos, utilizando a articulação entre texto-imagem (VERGUEIRO & SANTOS, 2012, p.86), Os autores ainda descrevem outra prática para o uso dos quadrinhos:

"Outro exercício que pode ser conduzido conjuntamente com os docentes de Artes e de Língua Portuguesa é a criação de histórias em quadrinhos pelos próprios alunos, utilizando cartolina ou sulfite. Individualmente ou em grupo, eles são orientados a desenvolver o argumento (tema, personagens, tempo e espaço da narrativa, etc) e o roteiro (quais ações e diálogos devem ocupar cada vinheta) da história e a fazer a arte (desenho e colorização)." (p.86)

É de grande utilidade que nas salas de aulas exista o cantinho da leitura, para que quando as crianças sentirem vontade e ao término de suas atividades possam folhear os livros, e esse cantinho dentre outros livros, deve ter gibis. Para que o aluno possa relaxar, imaginar, divertir-se e etc.

Enfim, o uso dos diferentes gêneros textuais é significativo para auxiliar na alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

Os professores utilizam diferentes métodos com a intenção de alfabetizar sua turma. Não existe uma prática obrigatória para que esse processo ocorra. Cada educador elabora seu plano de acordo com o que estuda e acha conveniente.

Os diferentes gêneros textuais é uma opção de trabalho válida, de modo que auxilia na conquista da leitura e da escrita. É essencial que todo aprendizado tenha uma função social, deixando claro ao aprendiz que ele fará o uso do que aprende na escola, fora dela em diversas situações da vida.

Nessa proposta é fundamental que o professor disponha de variados portadores de texto em suas aulas, como exemplo os poemas, as fábulas e as histórias em quadrinhos.

Os poemas sensibilizam, liberam a imaginação das crianças, as fábulas são interessantes por ter como personagens os animais e ainda, por conter ao seu final uma moral. E por fim, as histórias em quadrinhos divertem e facilitam o entendimento mesmo para quem ainda não sabe ler, pois é possível associar desenhos as palavras.

Outro aspecto relevante é que o ambiente seja alfabetizador, com estímulos à leitura e a escrita, com cartazes, alfabeto, número, lista com nome das crianças, etc.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C; Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu, ed. Scipione, São Paulo, p. 28- 34-175, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação; Leitura e produção de texto poético, epistolar e informativo, p. 09, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação; Livro do Professor, p.59 2000.

BRASIL, Ministério da Educação; Práticas de Leitura e Escrita, p. 51,52 e 154. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação; O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula. Diversidade e progressão escolar andando juntas, p.7-10, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação; O trabalho com gêneros textuais na sala de aula, p.8-9, 2012.

CARVALHO, M; Guia Prático do Alfabetizador, ed. Ática, São Paulo, p.14-15, 2004.

FARACO, C, A; Linguagem escrita e alfabetização, ed. Contexto, São Paulo, p. 59, 2012.

KRAMER, S; Alfabetização, Leitura e escrita, ed. Ática, São Paulo, p.14-15-99. 2001.

LIMA, R. M; ROSA. L. R; O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Revista de Iniciação Cientifica do Unilassalle, v.1, nº1, Maio, 2012. Disponível em: http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/viewFile/350/289 acesso: março, 2016

MIKA, T; História em Quadrinhos na Alfabetização, 2006. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-009-TC.pdf acesso em março, 2016.

SANTOS, R.E; VERGUEIRO, W; História em quadrinhos no processo de aprendizado: Da teoria à prática, 2012, Disponível: http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM

%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf acesso. em março de 2016.

SOARES, M; Alfabetização e Letramento, ed. Contexto, São Paulo, p.18-106, 2010.

TRES, T. A. S; IGUMA. M. A. O; A importância da formação da poesia na formação do leitor, v.3, ed.20, Outubro/2014. Disponível em: A importância da formação da poesia na formação do leitor, acesso em: fevereiro de 2016.

OÑATÍVIA, A, C; Alfabetização em três propostas: Da teoria à prática, ed. Ática, São Paulo, p.18, 2009.

CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GENERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ÂMBITO ESCOLAR

EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

JOÃO CARLOS DA CRUZ

RESUMO

Este artigo trata a temática de uma abordagem das narrativas existentes em unidades escolares brasileiras publicas municipais e ou estaduais e preferencialmente periféricas, a fim de explanar a realidade existente dentro da Unidade escolar de gestão democrática com relação à construção da diversidade de gênero e a diversidade sexual no âmbito escolar de educação infantil e ensino fundamental I, visando a primeira e segunda infância da criança e o desenvolvimento e aceitação de minorias assim impostas socialmente com relação as estruturas familiares não tradicionais perante a comunidade.

Tem-se por este objeto a reflexão sobre as praticas pedagógicas já inseridas em unidades escolares de ações à serem exemplos para padronização interpessoal e à ser observada por demais gestões como incentivo de tal.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade escolar; Igualdade de gênero; Diversidade sexual.

1. INTRODUÇÃO

O campo da educação deve assegurar um espaço de cidadania e respeito aos direitos humanos, garantindo a inclusão dos grupos minoritários, tais quais em questões de gênero quanto à diversidade sexual.

Este artigo visa explanar o funcionamento sistemático de uma unidade escolar tal qual suas diretrizes existentes, a fim de incluir as melhores praticas pedagógicas adequadas para a implementação das culturas antifobicas nos grupos estudantis de educação infantil e ensino fundamental I, mais precisamente na primeira e segunda infância.

Explanaremos nos próximos capítulos mais precisamente a constituição das diretrizes de ensino segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional com relação ao funcionamento legal da Unidade escolar visando obviamente encontrar brechas em suas funcionalidade à aplicar melhores praticas.

Mais à frente mencionaremos a relação comunidade-escola que nossas escolas publicas buscam no intuito da interação social entre todos os membros promovendo o respeito da diversificação estrutural familiar.

Finalizaremos esse estudo familiarizando todos os leitores sobre o movimento LGBT+, seus direitos adquiridos, denominações e muito mais.

2. INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A Unidade escolar é uma importantíssima instituição que auxilia no desenvolvimento social.

As instituições de ensino preparam o sujeito para a vida, ensinando a aprender, a conviver e a produzir, ampliando direitos a todos que almejam progresso e oportunidades de crescimento na vida.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Segundo o artigo 22 do Plano Nacional de Educação (PNE), e o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB 9294/96), mencionam que as instituições definirão as regras da gestão democrática de ensino, obedecendo aos critérios da participação dos profissionais da educação na concepção do projeto pedagógico e a participação da comunidade, escolar e local, em seus conselhos.

A educação no Brasil, embora seja um direito garantido desde a constituição de 1934, reafirmado pela constituição de 1988, foi historicamente negada aos mais pobres, aos negros, aos indígenas, às mulheres. Mesmo em um contexto de universalização da educação básica, o direito à educação ainda tem uma ―potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política‖ (GENTILI, 2009, p. 1060

Na última década o campo do ensino avançou louvavelmente, infelizmente não atrelado aos avanços tecnológicos, globais e sociais, o trabalho das unidades escolares é em conjunto com a equipe gestora e individual com cada aluno e coletiva com a estruturação familiar.

A definição da educação como direito e sua distribuição no Brasil não foi concebida como ―universal‖, mas ―marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo‖ (RANIERI, 2018. p. 16.).

Assim como supracitado por GENTILI e RANIERI as leis e os direitos de educação são sim existentes aniversariando algumas décadas, porem vale salientar que o artigo em questão é concebido a fim de posicionar, promover e propor o que se passa na realidade de instituições brasileiras, pontualmen-

te periféricas.

Com a atualização da LDB 9394/96, que reafirma o direito a educação garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os princípios da educação e os deveres, do Estado perante a educação escolar publica, definindo as responsabilidades por meio da colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, trazendo mudanças significativas para o processo avaliativo, tanto em caráter pedagógico, quanto legal, fazendo com que a escola reserve momentos adequados para o estudo e discussão do assunto, a procura das possíveis maneiras para seu aprimoramento.

Bianualmente é atualizado o PPP – Projeto Politico Pedagógico que é regido basicamente pelas características físicas, quantitativas e qualitativas, social e estrutural da unidade escolar. Dados como idade, quantidade, cor , raça, religião, gênero, estrutura familiar, distancia de residência à escola, renda média salarial e afins são feitas através de pesquisa à família dos alunos matriculados na escola.

Anualmente o conselho de classe, este estabelecido por pais, funcionários, membros de associação de bairro e afins, escolhidos por candidatura e votação simples, decidem todo inicio de ano letivo com base nas informações adquiridas no PPP qual o planejamento anual com relação a interações sociais entre alunos, sejam festividades, excursões, passeios, exposições e outros a fim de estabelecer as melhores praticas de forma inclusiva com os familiares e também alunos.

2.2 UNIDADE ESCOLAR E A COMUNIDADE

Comunidade-escola é um termo extremamente novo proveniente do direcionamento de segmentação de educação e ensino utilizado nas unidades escolares de gestão democrática, que visa basicamente a doutrina que a escola seja tornar instrumento de ensino e as famílias responsáveis pela educação.

Unidades escolares inclusivas deixaram no passado atividades direcionadas como, por exemplo, o DIA DOS PAIS, mesmo sendo uma data comercial imposta socialmente, é simples observar dados nacionais em que aproximadamente 5,5 milhões de crianças ao menos tem o nome de uma figura paterna em seu documento de identificação, a data sugerida é orientada a trabalhar os grupos da unidade seja em qual seguimento for, educação infantil ou mesmo ensino fundamental I, como sendo atividade direcionada à família, pois é inclusiva.

Em uma comunidade em que 80% dos participantes são ou possuem tendência religiosa sendo evangélica, por exemplo, seria de extrema exclusão trabalhar a data comemorativa de São João ou Festa Junina, Julina, tradicionalmente populares no Brasil, é possível alterar a festividade para Festa Caipira, abordando pontos tradicionais da cultura pertencente ao pais, para que tenha maior adesão.

A comunidade-escola se mostra aberta e totalmente atenta a ser mutável e adequar às necessidades em um contexto geral, individual e pertencente aos alunos e aos familiares como um todo

2.3 PROCEESSO DE APRENDIAGEM

Educar é a ponte entre a potencialidade e a realidade. (Gun, Murilo)

O processo de aprendizagem têm seus conceitos vinculados à educação, des-

ta forma, a aprendizagem social é tratada como recurso de desenvolvimento evolutivo, consumando um papel significativo na aprendizagem dos indivíduos, sendo estes, juntamente dos professores e familiares, peças fundamentais para este processo pois, é por meio deles que se desencadeia variados tipos de discussões e comportamentos a respeito da aprendizagem e cultura nas escolas.

—A aprendizagem é produzida a partir da capacidade do indivíduo, integrante de sucessivas gerações (individual e coletivamente), de se aprimorar de novos comportamentos que, de forma paulatina, incorpora aos demais conteúdos socioculturais da espécie‖ (LONGHI, 2008, p.131).

Caracterizamos o presente momento social como sendo um período de mudanças e incertezas, onde a busca por valores tem sido de grande valia. Cabendo ao professor administrar uma maneira atualizada de exercer sua função corretamente, da maneira mais eficaz, a fim de contribuir para com a educação do jovem e do cidadão, por meio dos princípios de ensino-aprendizagem escolhidos pelo educador é o que se possibilita a melhora em pratica pedagógica do grupo. Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Mas nem todas as respostas cabem num adulto. (Antunes, Arnaldo)

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a LDB – Lei de diretrizes e bases nacionais em seu artigo 29 é esperado que na educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É esperado que o educador infantil aplicasse num papel muito importante no desenvolvimento de uma criança. Entre suas atribuições, esse profissional é responsável por propiciar experiências que ajudem a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras, como por exemplo, atenção, memória, raciocínio, entre outras.

Deixamos no passado o pensamento que educação infantil é apenas o cuidar, pintar e recortar.

A educação infantil auxilia o aluno os primeiros princípios de coordenação motora, psicomotricidade, relação de autoconhecimento e identidade, o saber seu nome, sua idade, os membros de sua família, a relação social com outras crianças e muito mais.

Citando um acontecimento pontual, factual e totalmente verídico, a mobília do grupo de educação infantil é em mini grupos de 5 crianças, com mesas coloridas e cadeiras também. Alunos já acomodados em suas devidas cadeirinhas e um aluno chegou atrasado na aula, tendo apenas uma cadeira da cor rosa disponível, auno este de 4 anos disse que não iria sentar na cadeira, pois — a cor é de meninaǁ, é possível obviamente observar que a criança já veio e casa com pré- conceitos e definições implantadas mesmo tão pequenino. Em nível de curiosidade, foi explicado não aluno que não existe cor de menino ou menina e o responsável foi chamado na unidade a fim de promover a sugestão de conduta a ser trabalhada com a criança.

E totalmente cabível trabalhar com o grupo o dia de brincar de boneca, excluindo totalmente a correlação com gênero, afinal o cuidar é algo incrível, pais, tios, avos e figuras masculinas também possuem condições de cuidar, assim como o faz de conta de preparar alimentos, o famoso, brincar de comidinha, sendo totalmente condizente com a realidade figuras masculinas serem aptas a tal função.

Trabalhamos também o encorajamento das meninas na pratica de atividades ao ar livre, de forma que crianças sejam e se sintam crianças, dando o direito de se sentirem como tal, como crianças.

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL I

Segundo a LDB – Lei de diretrizes e bases nacionais, cita em seu artigo 32 que o ensino fundamental I se inicia com a criança aos 6 anos, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores e afins.

No ensino fundamental I , também é desenvolvido o social, as crianças já possuem muitos conceitos definidos, assim como percepções com relação ao meio em que vivem e suas particularidades.

No contexto de implementação e parametrização de fins inclusivos nas praticas pedagógicas, é possível focar em atividades externas, como o trabalho em equipe, trabalhar o grupo como um todo,]uma equipe, sejam em atividades esportivas, já que no fundamental a grade educacional nos da suporte de especialistas de educação Física e também Artística , e o trabalho continua sendo conjunto entre a equipe de professores e familiares.

Oferecer um ensino de qualidade e possibilitar o acesso e permanência do aluno com sucesso na escola, só se torna viável quando o trabalho é a realizado de forma eficiente, nunca deixando de respeitar os interesses e os direitos da comunidade em que está inserida.

Para a formação da escola democrática só se é possível quando se obtém o envolvimento e comprometimento de toda comunidade escolar e com o estreitamento dos laços de parcerias junto a Secretaria da Educação e os demais órgãos que orientam as instituições quanto ao trabalho administrativo, jurídico, pedagógico e financeiro. Enfatizem sempre a valorização humana, sendo o aluno o foco das atenções.

3. DIVERSIDADE

Importantíssimo citar neste artigo o momento social, politico, polarizado que vivemos aqui e agora aos fins do ano de 2020, onde é um momento em que as minorias vem tendo oportunidade de militar graças a globalização e visibilidade através da internet.

Quando falamos relações de gênero, estamos falando de poder. À medida que as relações existem entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantem a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal. (COSTA, 2008, p301)

Ainda com relação as definições e predispões , —gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos‖ (SCOTTI, 1990, p.86. Desta forma o conceito gênero encontra-se imbricado nos conceitos de identidade de sexual, de papel sexual e no de relações entre os sexo. SCOTT ainda complementa — gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder, ou seja, relações de poder desenvolvem nas relações sociais.

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos.‖ (SANTOS,

Boaventura de Sousa)

Sejamos responsáveis em compreender a luta minoritária em questão e posicionarmos pelo respeito com base no direito civil como cidadãos comuns e não mais marginalizados.

3.1 HISTORIOOGRAFIA DO MOVIMENTO

Os movimentos sociais contemporâneos, em especial os movimentos formados a partir das demandas sociais dos chamados grupos de minorias, estabelecem-se na maior parte das vezes com base em discursos e práticas marcados por identidades, sejam elas de caráter étnico-racial, sexual, de gênero, classe, entre outras. A educação e os processos de escolarização são um alvo importante das lutas sociais, seja por meio da inclusão desses sujeitos, seja por meio da elaboração de políticas curriculares que demonstrem a participação desses indivíduos nas dinâmicas sociais. Especialmente desde a última década, acirraram- se os debates e as reivindicações promovidos pelos movimentos sociais que tratam das questões de gênero e sexualidade, com ênfase não mais no conceito de minoria social, mas na ideia de diversidade sexual e de gênero.

Em 2004, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) com o objetivo de —promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas‖ (BRASIL, 2004, p. 11). A primeira Conferência Nacional LGBT, em 2008, resultou em um conjunto de demandas, originando um Plano Nacional, lançado um ano após. Outras conferências foram realizadas, em 2011 e em 2016, com a participação de ativistas e gestores públicos, para produzir documentos e definir diretrizes e ações a serem implementadas nas diferentes esferas e áreas de governo. Os encontros e os documentos nele produzidos representaram, no campo das políticas públicas, a expansão da agenda promovida por um ativismo articulado em torno de identidades sexuais e de gênero, que emergiu a partir da redemocratização do país e consolidou-se no que hoje é conhecido como movimento LGBT (FACCHINI, 2005; GREEN, 2000).

Ainda que sustentada em um posicionamento governamental contraditório, cujo exemplo patente é a declaração presidencial pós-veto ao kit anti-homofobia, essa política, em muitos momentos, assume ares de discurso oficial. Consideradas as suas fragilidades jurídicas e políticas, ainda ocupa o lugar de política estatal, beneficiando seus executores e apoiadores da legitimidade que esse lugar produz. Mesmo com um orçamento irrelevante e um programa de ação limitado, essa política pública educacional segue colocando em questão uma série de práticas e enunciados recorrentes nas escolas, nos quais a ordem de gênero é tensionada por multidões de sujeitos insubmissos (PRECIADO, 2011). O embate discursivo que essa política provocou têm produzido efeitos nos últimos anos, tanto no que diz respeito à garantia do direito à educação de pessoas LGBT, quanto no que se refere à atuação da escola no processo de transformação social das relações de gênero e regulações da sexualidade. Apesar de sua dimensão reduzida, essa política incitou o debate em um incontável número de escolas, produziu impacto nos sistemas de ensino, na produção acadêmica (VIANNA, 2012) e na legislação educacional (BRASIL, 2013), gerando um embate que transbordou a comunidade escolar e as áreas de gestão e que permanece em disputa em diversas arenas públicas.

3.2 DEFINIÇÕES

A sigla LGBTI+ mudou ao longo dos anos, a mesma assumiu novas formas para dar visibilidade a diferentes identidades e acompanhar as estratégias politicas do movimento.

Quando pouco mais de 1100 ativistas chegaram à abertura da primeira Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais do Brasil, em junho de 2008, o movimento que os unia era conhecido, no país, por um acrônimo que, aos ouvidos de 2019, soa estranho: GLBT. Era uma sequência de letras que, na ordem em que apareciam, desagradava Marinalva Santana, então militante da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL): —Diziam que a ordem dos fatores não altera o produto‖, conta Marinalva, lembrando das discussões em voga na época. —Para nós, o fato de —gays‖ vir na frente era uma questão simbólica relevante‖.

—Hoje, utilizamos LGBTI+‖, resume, citando o acrônimo adotado pelo Dignidade e pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT). Com expressão nacional, a ABGLT reúne mais de 300 organizações LGBTI+ — é a maior associação do gênero na América Latina. —O _mais‘ indica que há pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero que não aparecem nesse acrônimo,sendo

L e G - Referem-se a —lésbicas‖ e —gays‖. Quando surgiu no Brasil, o movimento LGBTI+ era conhecido como homossexual. Ou, simplesmente, —gay‖. O entendimento, à época, era de o termo podia abrigar diferentes identidades. As lésbicas seriam incluídas na nomenclatura em 1993.

B- São mulheres e homens bissexuais. A letra entrou para a sigla brasileira em 2001. A compreensão de que a bissexualidade é uma orientação sexual é recente: remonta aos anos 1990. Conforme lembra Marinalva Santana, do Matizes, o grupo hoje luta por maior visibilidade, e para desconstruir mal-entendidos — como o que sustenta que pessoas bissexuais seriam, na verdade, gays ou lésbicas indecisas.

T - Transexuais e travestis. Na América Latina, a primeira organização política de transexuais surgiu no Rio de Janeiro em 1992: a Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro (Astral). O objetivo do grupo era impedir a prisão indiscriminada de travestis que ocorria na cidade, e se opor à violência policial. A letra foi adicionada à sigla geral do movimento em 1995.

Q - Queers. Entre alguns grupos de ativistas e intelectuais, discute-se se o temor designa um grupo de pessoas ou um campo de estudos (o da —teoria queer‖). As pessoas que se identificam como Queer, de maneira geral, entendem que termos como —lésbica‖ ou —gay‖ são restritivos. Segundo o Manual de Comunicação LGBTI+, o termo é mais comumente utilizado por —pessoas jovens, cuja orientação sexual não é exclusivamente heterossexual‖.

Q - O —Q‖ também pode significar —questionadores‖.

I- intersexuais. São pessoas que nascem com anatomia reprodutiva — ou uma composição de cromossomos — que não pode ser classificada como tipicamente masculina ou feminina. Há casos de genitália ambígua, por exemplo. Com frequência, pessoas intersexo passam por procedimentos cirúrgicos logo ao nascer, para eliminar essa ambiguidade. Antes dos 24 meses de vida, os médicos decidem se a criança será, na aparência, do sexo feminino ou masculino. Muitas relatam não se adaptar ao sexo

designado por meio dessa cirurgia.

A- Assexuais. Pessoas que não se sentem sexualmente atraídas por outros indivíduos. Segundo a Rede de Educação e Visibilidade Assexual (Aven) é importante não confundir assexuais com celibatários: nesse último caso, a pessoa opta por não manter relações sexuais, ainda que se sinta esse desejo. Em algumas formulações da sigla, o A pode ser lido como “aliados”.

P - Aparece em algumas formulações da sigla, e significa pansexuais. —Pan‖ é um termo grego que significa —tudo‖. As pessoas pansexuais se sentem atraídas por outras pessoas independentemente da identidade de gênero ou orientação sexual do parceiro.

2S - Dois espíritos - são nativos norte-americanos que, segundo suas crenças, possuem dois espíritos (masculino e feminino), e desempenham os papéis esperados de ambos os gêneros em suas tribos. O “2S” foi usado pelos organizadores da parada do orgulho LGBTI+ do Canadá durante algumas edições do evento.

4. CONCLUSÃO

Começa-se a evidenciar que a discriminação e o preconceito são fatores determinantes no fracasso escolar e na evasão de indivíduos negros, gays, lésbicas, travestis, transexuais, intersexuais e até mesmo estrangeiros.

O reconhecimento de que essa é a realidade com que convivemos e que embora comuns e que muitos casos não ganham visibilidade expressiva e permanecem no anonimato demonstrando que o conhecimento e reflexão sobre a construção social das identidades de gênero e a diversidade sexual devem estar presentes no espaço escolar.

O professor de criatividade brasileiro Murilo Gun cita prontamente em seus cursos e palestras que — As respostas de hoje não resolvem os problemas de o amanhã‖ e ainda que precisamos apagar os estereótipos do bloqueio de gabarito, aquele que nos da sempre uma única resposta correta para a resolução de problemas, então de antemão chamo a atenção de vossos para o momento presente, para o cuidado com o aluno, com os pais e a comunidade, com o ser exemplo e com o respeitar e se colocar no lugar do outro prontamente, pois empatia é justamente o primeiro passo para o respeito.

Aos fins do ano de 2020, prestes a entrarmos na terceira década do século XXI, neste sociedade polarizada, cheia de incertezas, instabilidades sociais , morais e econômicas, os chamo mais uma vez ao momento presente, principalmente os professores e doutrinadores da educação.

O homem nasce somente como uma semente: ela pode florescer ou não. Todos os outros animais nascem instintivamente perfeitos. O homem é o único animal imperfeito, e é por isso que é possível o crescimento e a evolução. A educação é a ponte entre a potencialidade e a realidade. (OSHO, O livro das crianças.

Após esta citação incrível de OSHO, convido a todos os praticantes de doutrinadores do processo educacional a atentar-nos, no simples fato de fazes do presente instrumento de futuro aos nossos filhos, alunos e crianças próximas, doutrinando-as com princípios de empatia, respeito e visão antifóbica.

5. REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Rio de Janeiro: Letramento, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS,

TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ANTUNES, Celso. Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 4, n. 1, p. 165, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade. Brasília: MEC/ SEPESPE, 1994.

SOUZA, Jesse. A elite do atraso: da escravidão à lava-jato. São Paulo: Leya,2017.

ARAÚJO, C.; PEIXOTO, L. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação Social, v.33, n.118, p. 253- 268, 2012.

. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. Revista Novos Estudos Jurídicos, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROPHY, Jere. History of reserch on classroom management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues. Ney York: Routledge, 2011. Disponível em: < https://eric.ed.gov/?id=ED493767>. Acesso em 20 de Janeiro de 2020.

. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos. Curso de promoção e defesa dos direitos LGBT. [Alexandre Bortolini]. Brasília, 2018. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2018.

GOMES, M.; MARQUES, L.; RODRIGUES, I. O papel do professor na gestão da indisciplina em sala de aula no universo da adolescência. 2012. Disponível em:

<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5555/2808>. Acesso em 10 de Janeiro de 2020.

CARREIRA, Denise. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 p. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

JARDIM, T.; MUZARDO, F.; SILVA, F. Gestão da sala de aula na educação básica: estratégias docentes para viabilizar o ensino. 2015. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16716_7541.pdf>. Acesso em 08 de Março de 2020.

ARTE NA EDUCAÇÃO

JOCIMARA GOMES PARIZI MICCHETTI

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Lúdico; Brincadeira; Educação.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas his-

tórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar,quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança

está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino-aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O

brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002)

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as

crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que

complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológica infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. “Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades”. De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa.

A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada, organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar. O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

É sempre muito bom o professor aproveitar ao máximo esse recurso e trabalhando não só para aprendizagem, mas para tornar seus alunos críticos e reflexivos, e assim desenvolvendo todos os aspectos: sociais, afetivos, psicomotor e cognitivo. Tornando possível brincar e se desenvolver de forma contínua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em ca-

sinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para

aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral

da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limi-

tações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto.. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a

dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem

saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI

Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, ate mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquili-

dade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente.1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RACISMO E EDUCAÇÃO
COMO A EDUCAÇÃO É A SAÍDA PARA A COMPREENSÃO

JONATHAS NEVES GOMES

RESUMO

Este estudo tem como prioridade mostrar como a falta de conhecimento atrelado ao ambiente hostil possa trazer de modo pejorativo como o tratamento das pessoas possam influenciar as atitudes de um grupo, como estamos enfrentando nos dias atuais e como o emponderamento dos menos desfavorecidos sejam pretos, pobres, da comunidade ou não. O artigo visa aumentar o poder de conhecimento em como lhe dar com as diferenças e como melhorar no quesito informação, não se trada de uma receita e não tem a pretensão de ser um guia de regras para a sociedade e sim mostrar com um olhar mais clinico voltada para base que é a escola onde é o convívio da primeira fase de uma sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo velado; Educação; Conhecimento

ABSTRACT

This study has as a priority to show how the lack of knowledge linked to the hostile environment can bring in a pejorative way how the treatment of people can influence the attitudes of a group, as we are facing today and how the empowerment of the least disadvantaged are black, poor, from the community or not. This article aims to ingrease the power of knowledge on how to deal with differences and how to improve information; it is not a recipe and does not pretend to be a guide for rules for society, but rather to shoe it with a more clinical look. Focused on the base, which is the school where the first pha-

se of a society coexists.

KEYWORDS: Veiled racism; Education; Knowledge

INTRODUÇÃO

A partir da leitura de um artigo chamado “ RACISMO NA UNIVERSIDADE” , demonstra como a dualidade de ideia e a insensatez fica sem sentido, pois imagina só uma ambiente acadêmico, onde o conhecimento e informação, o estudo e a ciência se faz necessário neste ambiente, regada ao contraditório a completa insensatez de como não ser, o comportamento. É sabido que a universidade é um local de transformação e construção de aprendizados conhecimento técnico e empírico por tanto há de se ater que ao chegar neste grau de instrução que algo não foi preenchido no decorrer da vida acadêmica de uma parte dos estudantes e das próprias universidades que deveria ser o centro de transparência e imparcialidade atenta a construção de saberes e estudo para que assim seja transformado de maneira coesa e grandiosa.

Com estes fatores expostos entendemos que nossa sociedade tem um problema interno que faz com que haja uma hemorragia que não seja estancada tão facilmente pois como descreve este trecho do estudo “O Governo Federal definiu que são famílias extremamente pobres aquelas que têm renda per capita de até 77 reais. A proporção de famílias com renda per capita de até 77 reais é entre os indígenas 77,4%, entre os quilombolas 74,2%, entre os extrativistas 81,7%, entre os pescadores 75% e ribeirinhos 84,5%. Enquanto entre as demais famílias cadastradas o percentual é de 51,5%, ou seja, consideravelmente menor que entre as comunidades tradicionais. Para as famílias identificadas como pertencentes a algum grupo populacional tradicional específico, em 20,7% dos casos o responsável pela unidade familiar não tem escolaridade, enquanto entre as demais famílias do Cadastro Único essa proporção cai para 13,7%. Entre as famílias indígenas, quase 30% dos responsáveis pelo domicílio não tem nenhuma escolaridade. A representação desses segmentos nos espaços de poder é mínima ou até nula. Se olharmos para a composição do Congresso Nacional, que tem a função de representar o povo brasileiro, é nítido que ela não reflete a composição étnico-racial e de gênero da sociedade. Dos 540 cargos de deputados e senadores, as mulheres representam 10,37% do total, a população negra 20,5% e não há nenhum indígena. A herança colonial se faz presente em várias facetas da sociedade brasileira contemporânea e produz essas iniquidades que operam em diversos níveis materiais e simbólicos. ’’

Está enraizado de na nossa cultura a mudança tem que ocorrer como há porem a pequenos passos ainda como altera esta velocidade está pode ser a virada de chave para que nossa sociedade evolua e transcenda essas amarras. Por mais difícil que isso se torne cada vez mais em um mundo muito mais dividido e polarizado que causa a desunião entre a raça humana diferenciando desde a cidade, cor, peso, credo, opção sexual, hoje em dia os motivos para que as pessoas discordem uma das outras não se tornem fugaz e sim supérfluo e sem fundamento descreditando ideias somente por que não é o que o status quo atual não adere a determinado pensamento. Assim a escola tem como papel fundamental a construção do pensamento crítico e a quebra de paradigmas e ressignificação da aprendizagem. O Pensamento Crítico é apresentado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como uma competência a ser desenvolvida em nossas instituições escolares (Pensa-

mento científico, crítico e criativo), portanto, ele é um objetivo educacional.

Valdemir e Guilherme Guzzo dizem que:

[…] é necessário que as escolas e universidades se preocupem com determinados aspectos da formação intelectual de seus alunos, especialmente aqueles que se relacionam ao desenvolvimento e fortalecimento do pensamento crítico.

DESENVOLVIMENTO

O empoderamento ganhou força nos últimos anos aqui no Brasil, pois ainda algumas questões são pertinentes de fora para dentro por exemplo com os últimos acontecimentos nos Estados Unidos voltados para o americando George Floyd onde policiais o mataram elevando o coro do " Black lives matter " e este grito ecoou aqui no Brasil com constantes abordagens excessivas do policiamento e esse grito tomou grandes proporções e fez com que a luta contra o preconceito e o racismo fosse pautas a serem trabalhadas todos os dias dessa maneira o foco da luta cresce e toma forma constante. O Brasil de certa maneira não tem identidade e reconhecimento da sua história e isso afeta a luta, porém é uma mudança que requer tempo e educação e essa parte entra no estudo no qual está sendo apresentado. É possível argumentar ainda que as diretrizes curriculares trazidas no bojo da Lei 10.639/2003 prometiam, no campo discursivo e jurídico, reconfigurar o currículo tradicional e recompor as suas relações de poder.

Esse processo respondia às demandas sociais pelo reconhecimento e pela valorização da história dos negros no Brasil.

O combate ao racismo, assim, se daria na esfera de produção e difusão de valores fundamentais para incidir nos seguintes aspectos: na construção de uma imagem positiva do negro; ao Analisar um trecho do artigo Racismo e educação: um conflito constante dos autores Teresinho Bernado e Regimeire Oliveira Maciel, como

Inserir a questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Planos de implementação das Leis Estaduais e Municipais, na Gestão Escolar, nas práticas pedagógicas, nos currículos e na construção do Projeto Político Pedagógico (Gomes, 2009 p. 41).

Os questionamentos sobre a existência de racismo no Brasil há muito estão presentes nas pesquisas acadêmicas. Roger Bastide, por exemplo, foi surpreendido no trabalho de campo ao perceber que uma menina negra era foco de manifestações negativas por parte de seus colegas de escola. Desta forma observamos quantas camadas o racismo tem, e são bem profundas haja vista a quantidade de artigos existentes sobre o problema e assim vemos como há a dificuldade em realizar um trabalho que quebre este ciclo de desinformação e pé conceito existentes na sociedade de forma quantitativa que agiliza a destruição de ideias e possíveis agentes que poderia resolver das mais situações adversas que a nossa sociedade obtêm. Os questionamentos serão sempre os mesmos, porem as respostas estas sim estarão em constantes mudanças e o fato de encontrar determinadas respostas principalmente com a descriminação de um modo geral faz com que tiramos a conclusão de que a ignorância certamente não é o caminho, como foi citado acima temos muitos anos em torno de uma sociedade que quer destruição ao que for fora do padrão ou pensar diferente.

Esse ponto gritante faz com que nos professores entendamos qual é o nosso pa-

pel além do ensino, o entendimento o quão sobrecarregados os professores sempre foram, mas agora bem mais, por questionamentos muitas das vezes sem fundamento e embasamento técnico e teórico, mostra como as fragilidades da educação estão inerentes a nossa sociedade. Por isso a constância no trabalho da base para quebrar estes paradigmas enraizados requer tempo paciência e pensamento a longo prazo, pois a mudança de pensamento e reconstrução de significados requer tempo e muito pratica dos estudos. A educação é o meio para que consigamos diminuir as diferenças e ampliar o conhecimento já adquiridos. Pierre Bourdieu defende a concepção de que as representações sociais são influenciadas pelas ideias, valores, crenças e ideologias existentes anteriormente em uma sociedade, e que se fazem presentes na linguagem que utilizamos para nos comunicar, nas religiões e no chamado senso comum que compõem o habitus de cada agente, e também as concepções que circulam entre os participantes dos campos sociais, grupos profissionais e classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

.A partir das informações acima podemos perceber como é importante a discussão sobre o tema bem complexo e polemico, por tanta história por traz que faz com que analisamos por um espectro mais técnico e humano sendo um paradoxo que nos traz questionamentos perante as incertezas que a nossa própria história nos remete. Dito isso os problemas sociológicos que encontramos enraizados durante toda nossa história social condiz por muitas vezes que a falta de informação e instrução mostra que estamos ainda a passos pequenos de uma condição ideal para que esse tipo de preconceito e racismo fiquem em quarto plano ou que não estejam em plano nenhum.

Pois como estudos mostraram que hoje nossa sociedade esta mais emponderada as questões deste tipo, atrelada a isso podemos nos amparar as questões atuais e trazer para o cotidiano escolar e principalmente como as mídias sócias aumentaram a procura destes temas e quebra de padrões que estão na nossa história, mas ela é fluida e dinâmica e isso é importante para que a mudança seja significativa na base escolar e mostrar que a ciência faz jus ao conhecimento aplicado mostrando que as diferenças fenotípicas faz com que a heterogeneidade seja benéfica para um quadro bem mais amplo como tem pessoas que não pensam igual, as pessoas também são diferente em suas características, a importância de realizar a construção de um pensamento crítico na atual sociedade vem a ser mais importante que antes quando Paulo Freire trouxe esta pauta e este novo olhar para a educação embasado em suas experiências e estratégias utilizadas tanto por Vygotsky e Piaget, e todas suas bagagens teórico e pratica em questão. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, pois para ele o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre meio e indivíduo é essencial nesse processo. A cultura é uma das principais influências para que ocorra o desenvolvimento mental, ela indica os caminhos e também as peculiaridades da sua conexão com o mundo. Segundo Vygotsky, a criança necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. A linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos possuem. essa função está diretamente ligada ao pensamento, permitin-

do a interação social, para Vygotsky a linguagem é associada a fala, então, inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre com a finalidade da comunicação.

Já para Piaget principal representante da psicologia da aprendizagem, que centra suas investigações nas estruturas cognitivas, Jean Piaget defendia a ideia de que o conhecimento não existe: aquilo a que se dá este nome é um conjunto de capacidades intelectuais hierarquicamente classificadas que requerem uma visão científica mais global. Segundo sua teoria denominada “epistemologia genética”, a partir do nascimento os seres humanos são submetidos a fases de desenvolvimento cognitivo, do qual ele descreveu quatro estágios de desenvolvimento: sensório, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Ele acreditava que essas etapas devem ser preenchidas de forma linear e do conhecimento foi construído pelo indivíduo através da ação e que, portanto, o meio ambiente e os conhecimentos inatos ou não influenciou nesta evolução. Uma importante passagem do autor Pierre Bourdie, essas representações sociais são também fortemente influenciadas pelas posições sociais que ocupamos nas hierarquias existentes nos campos e entre as classes sociais. Assim, elaboramos as nossas representações para que estejam de acordo com os interesses consciente ou inconscientemente vinculados à posição que ocupamos nos campos e na sociedade.

Os indivíduos e grupos sociais de todos os tipos, de amigos, associações profissionais, classes sociais, “raças”, “etnias”, gêneros etc., desenvolvem representações específicas que dão sentido e explicam a sua posição e dos demais na sociedade. Como nos ensina Pierre Bourdieu (2004: p. 158), “as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social”. Amparado nesses grandes autores podemos identificar semelhanças nas quais se conectam e somam para que os professores possam nortear-se em com muita qualidade haja vista a facilidade em procurar este tipo de material hoje em dia, assim poder proporcionar uma qualidade maior no estudo assim melhorar as informações e mediar para que os alunos entendam os significados e ressiginifiquem os mesmos em uma trajetória de evolução para que as questões principalmente raciais possa amenizar os problemas que a sociedade encara de maneira ignorante e perversa a luz de várias informações que não fazem mais sentido em um pensamento retrogrado e arcaico.

REFERÊNCIAS

- http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=325

- https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky/

- https://walterpraxedes.wordpress.com/2015/07/18/a-teoria-das- representacoes-sociais-de-pierre-bourdieu/

- http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302/134#

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

JOSÉ WILTON DOS SANTOS

RESUMO

A ludicidade está presente diariamente nas salas de Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido, mas nem todas as crianças têm acesso seja ela por falta do oferecimento da vaga na escola, questões sociais ou econômicas. A partir de tal afirmação surgiu a seguinte problemática: qual a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil? Compreendendo a Educação Infantil como local de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas do cuidar como é historicamente vista pela sociedade, nosso objetivo é descrever e discutir como a ludicidade é significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e documental sobre o tema proposto com o objetivo de elucidar a questão levantada, utilizando como base teórica autores como: Vygotsky (1984), Huizinga (1996), Brougère (2010) e documentos que garantem o direito a educação para a infância e regem seus conceitos, conteúdos e objetivos. A pesquisa utiliza como viés teórico a Psicologia Histórico-Cultural, em diálogo com autores que discutem a infância. O estudo está organizado em três tópicos que versam sobre a criança: educação infantil como direito, conceitos de aprendizagem e ludicidade na educação para a infância. A partir das análises realizadas considera- se que a criança historicamente era vista como propriedade da família e não como indivíduo com seus direitos garantidos na sociedade. A Educação Infantil não existia para promoção de sua aprendizagem de forma lúdica, respeitando as suas particularidades, contemplando a pluralidade cultural, visando o respeito às diferenças e a busca da igualdade. Conclui-se que brincar é um direito da criança que promove a sua socialização e o seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playfulness is present daily in Early Childhood Education rooms, games and games have become a fundamental and essential part of childhood, being an acquired right, but not all children have access whether it is due to the lack of a place at school, issues social or economic. From this statement, the following problem arose: what is the relevance of playfulness for the learning and development of children who attend Early Childhood Education? Understanding Early Childhood Education as a place of learning and development, not only of caring as it is historically seen by society, our goal is to describe and discuss how playfulness is significant for children's learning and development in Early Childhood Education. To this end, a bibliographic and documentary study was carried out on the proposed theme in order to elucidate the issue raised, using as a theoretical basis authors such as: Vygotski (1984), Huizinga (1996), Brougère (2010) and documents that guarantee the right childhood education and govern its concepts, contents and objectives. The research uses Historical- Cultural Psychology as a theoretical bias, in dialogue with authors who discuss childhood. The study is organized into three topics that deal with the child: early childhood education as a right, concepts of learning and playfulness in early childhood education. From the analyzes carried out, it is considered that the child was

historically seen as family property and not as an individual with their rights guaranteed in society. Early Childhood Education did not exist to promote their learning in a playful way, respecting their particularities, contemplating cultural plurality, aiming at respecting differences and the search for equality. It is concluded that playing is a child's right that promotes socialization and integral development.

KEYWORDS: Playfulness; Childhood education; Learning.

INTRODUÇÃO

O termo Ludicidade é utilizado e debatido por várias pessoas, em especial por professores pesquisadores da Educação Infantil. Segundo o dicionário Aurélio ludicidade significa: "qualidade do que é lúdico". Ludicidade são atividades de caráter livre, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve ser de escolha da criança participar ou não dela (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE 2010). A ludicidade não se delimita apenas aos jogos, as brincadeiras e aos brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual.

As brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um "faz de conta", é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios.

É por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, se colocam no lugar do outro e expõem as relações do seu cotidiano. As brincadeiras permitem que o (a) professor

(a) trabalhe com o concreto ou abstrato, permite diversas maneiras e formas de as crianças realizarem determinada atividade proposta, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido.

Este estudo teve como objetivo descrever a importância da ludicidade na Educação Infantil. A pesquisa visa apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relevância da ludicidade na Educação Infantil para o aprendizado e desenvolvimento das crianças que são sujeitos históricos, sociais e culturais. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto no artigo buscou-se responder ao problema de pesquisa: qual a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil?

Para responder à questão que norteia nossa pesquisa elencamos três tópicos para discussão teórica e análise documental. O primeiro tópico aborda a Educação Infantil como direito da criança, dissertando sobre a visão da criança como propriedade dos pais, até o presente momento com a defesa da criança como cidadã. O segundo tópico trazemos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural relacionados à aprendizagem e desenvolvimento da criança, processo que começa logo que a criança nasce e passa a socializar com os sujeitos a sua volta e a cultura em que faz parte. O último tópico conceitua o que é jogo a partir de autores como Huizinga (1996), Brougère (2010) e Moyles (2010), e apresenta a relevância que a ludicidade tem para a aprendizagem da criança na Educação Infantil, a defesa por uma educação pautada no interesse da criança, tendo a ludicidade como forma prazerosa para o processo de ensino na infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DIREITO DA CRIANÇA

A Educação Infantil como direito da criança gera muitos debates, há poucos anos a matrícula na Educação Infantil era direito dos responsáveis que trabalham e precisam de um lugar para seus filhos ficarem, mas foi modificado quando esse direito passou a ser da criança. Atualmente, qualquer criança pode ser matriculada, com o responsável trabalhando ou não, pois essa matrícula garante o seu direito.

Tal direito gera discussões do que é correto ou não, argumentos como: o responsável que trabalha acaba não conseguindo a vaga, perdendo para o outro que passa o dia em casa. O debate gira em torno do sujeito errado, a Educação Infantil não é para a família e responsáveis e sim para a criança, o direito é dela, a um ambiente que desenvolva sua autonomia, criatividade, confiança em si próprio, autoestima, ampliando suas relações com a sociedade e o meio.

A Educação Infantil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, está sob responsabilidade dos Municípios, "§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Art. 211 da Constituição Federal de 1998). A Educação Infantil está dividida entre a Creche (0 a 3 anos de idade) e a Pré-Escola (4 a 5 anos de idade), sendo obrigatória apenas a Pré-Escola. Pela não obrigatoriedade dessa fase da educação básica (0 a 3 anos) ela também não obriga o Estado a oferecer vaga para todos.

Cabe compreender que a Educação Infantil não é um local para o cuidar, como muitas vezes é visto, não é um ambiente criado para a criança ser cuidada até que seu responsável vá busca-la, e sim um ambiente para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, não queremos dizer que não haverá nenhum tipo de cuidado, porque afinal ele é essencial, mas não é sua única responsabilidade.

Quando tratamos da garantia de direitos, faz-se necessário conceituar o que é cidadania, sendo ela "garantia de que todos os seres humanos têm direitos às produções materiais e sociais que, através do trabalho, ajudam a construir". (PEREIRA; CINTRA, 2008, p. 16).

Os direitos adquiridos pelo cidadão valam, também, para a criança, é preciso que haja a compreensão delas como pessoas que devem ser respeitadas e não maltratadas. É dever da família, Estado e sociedade garantir que a criança tenha, prioritariamente acesso a:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227 da Constituição Federal de 1988, grifo nosso).

Ainda sobre a criança como cidadã Kramer (2003, p. 91) ao citar Pereira e Cintra (2008, p. 17) disserta que devemos ver a criança:

> [...] não como filhotes do homem, ser em maturação biológica, que um dia se tornará adulto, pelo contrário, a criança tem suas particularidades que são próprias da infância. Logo é preciso ver [...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Assim, a criança por si própria é detentora de seus direitos e a família, sendo responsável por ela até a maior idade, deve assegurar sua segurança, sua saúde e sua educação, caso não seja possível o Estado deve assumir tal papel. Com a Lei garantindo que nenhuma criança ficará desamparada, ter crianças moradoras de rua se torna inconstitucional, não é possível e nem permitido pela Lei que uma barbárie como essa ocorra, o que nos faz questionar, com tantas Leis garantindo seus direitos, por que ainda ocorre o abandono da família, Estado e sociedade?

A não visibilidade da criança como cidadã e não propriedade da família é histórica, foi apenas com a publicação da Lei n° 8.069, de 13 de Junho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que a criança deixou de ser vista como uma propriedade do responsável para ter seus direitos assegurados como qualquer outra pessoa, tal Lei ajudou no combate aos abusos e maus-tratos que as crianças sofriam com seus familiares, apesar de estar longe de acabar.

O UNICEF reconhece que o ECA é um dos instrumentos legislativos mais avançados sobre o tema no mundo, pois recepcionou os princípios da Convenção Internacional sobre a Criança, bem como previu o entrelaçamento de parcerias entre governo e sociedade civil, ou seja, delineou linhas de ações e diretrizes políticos administrativas para o atendimento à criança e ao adolescente. (PEREIRA; CINTRA, 2008, p. 21).

Assim, é direito da criança a proteção, seja ela da família ou do Estado, os cuidados com a criança são, como está na CF de 1988, prioridade. Garantir que elas tenham onde morar, se alimentar, a saúde, a segurança e a afetividade, são passos obrigatórios para uma educação de excelência, uma formação para a aprendizagem e desenvolvimento, contemplando a pluralidade cultural e de ideias que permeia nosso país e o mundo, visando o respeito às diferenças e em busca da igualdade.

A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, partimos dos estudos de Vygotsky, nos baseando nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural. Vygotsky ao longo da sua trajetória de estudos buscou compreender a origem e o desenvolvimento do homem, principalmente com relação ao desenvolvimento dos processos psicológicos e da história individual. Afirmava que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos e se relacionam, pois a constituição do sujeito é um movimento dialético entre ambas as concepções.

A teoria Histórica cultural parte do pressuposto que os sujeitos se desenvolvem por meios das interações nos processos de mudanças e transformações que ocorrem no meio em que vivem. O desenvolvimento também está inserido nas as práticas culturais e educativas, ambas levam consigo o processo de aprendizagem e as experiências dos sujeitos. Vygotsky buscou interpretar e ter como objeto de investigação do desenvolvimento a área da espécie, dos grupos culturais e dos indivíduos, em seus estudos fez algumas reflexões sobre vários aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados, pois a criança desde o ventre da mãe carrega consigo formas de aprendizado que serão desenvolvidas pelo social. O aprendizado é o que promove o despertar

dos processos internos do desenvolvimento, que se faz importante no contado com os indivíduos para ocorrer esses processos, por exemplo, se um indivíduo vive em um grupo social onde a língua é o inglês e ao se descolar para um outro grupo social onde a língua é o português, ele estará passando pelo processo de aprendizado dessa nova língua, despertando e alterando o seu desenvolvimento interno, deixando claro que o aprendizado promove o desenvolvimento do sujeito e sua relação o ambiente sociocultural. A relação entre os indivíduos e importância das trocas sociais é muito enfatizada por Vygotsky, então ele formulou um conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky classificou o desenvolvimento dos sujeitos buscando esclarecer melhor as relações de inter-relação. O Primeiro nível de classificação denominou de desenvolvimento real, ou seja, são as atividades que a criança consegue desenvolver sem nenhum tipo de ajuda, ou seja, de forma independente. Neste processo não ocorre a intervenção do adulto. Para Vygotsky são resultados de processos de desenvolvimento consolidados.

O segundo nível é classificado por Vygotsky como desenvolvimento potencial, que são atividades onde a criança necessita da intervenção ou colaboração de um adulto para conseguir realizá-la. Quando há uma intervenção do outro durante a ação, afeta significativamente o resultado da ação individual.

A distância entre o que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza com a intervenção de um indivíduo mais experiente caracterizou-se de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

“A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY. 1984, p. 97), ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o percurso que o sujeito terá que percorrer para desenvolver as funções que estão em amadurecimento (desenvolvimento potencial) e que posteriormente serão funções consolidas (desenvolvimento real).

Segundo Vygotsky a interação social é importante no processo de construção das funções psicológicas humanas. O sujeito de desenvolve individualmente num ambiente social e nas relações com outros sujeitos. O contato entre os indivíduos, as intervenções e as trocas de experiências permitem que eles se constituam enquanto sujeitos que são capazes de pensar a realidade e transformá-la, os sujeitos que possuem mais experiências contribuem no processo de desenvolvimento daqueles que ainda são imaturos.

Durante seus estudos Vygotsky desenvolveu várias ideias a respeito dos processos de construção de funções psicológicas superiores dos sujeitos, essas ideias envolviam a presença do jogo, da fantasia, da brincadeira e como essas atividades lúdicas estão ligadas no processo das interações sociais na constituição do indivíduo. Nesse sentido, a escola é um lugar onde vários indivíduos se encontram num mesmo ambiente e tem a oportunidade de trocar relações, tem a função da construção e de instruir os sujeitos. O aprendizado é parte integrante da escola e ele é o grande impulsionador do desenvolvimento, porém é necessário que a escola reconheça os alunos adequadamente para conseguir realizar o seu trabalho de forma gratificante no intuito de auxiliar os alunos nas conquistas de novas possibilidades de novos estágios do desenvolvimento.

A escola busca estabelecer o proces-

so de ensino aprendizagem por meio de atividades mediadas por professores no qual faz interferências na zona de desenvolvimento proximal para que ela consiga avançar na compreensão de mundo.

LUDICIDADE: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

A ludicidade está presente diariamente nas salas de Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido, mas nem todas as crianças têm acesso. Ser criança pressupõe-se uma fase para brincadeiras, descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, alicerçada à segurança, à alimentação de qualidade, à educação e à saúde. Tal realidade não se aplica a todas as crianças, por diversas questões sociais e econômicas.

A presença da ludicidade na história humana é constante, desde que existimos somos seres lúdicos. Ainda, como afirma Juizinha (1996, s/p) “seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana”, ou seja, a ludicidade faz parte da história do homem, sendo constituinte de sua identidade, história e cultura. Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história do homem desde seus primórdios. Estudar a história humana é, também, um estudo da ludicidade. Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Ludicidade são atividades livres com as quais a criança tem a possibilidade de escolher o que ela quer fazer. A ludicidade surgiu muito antes da cultura, como cita Huizinga (1996, p. 03) “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois está, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”.

Os jogos e as brincadeiras têm por característica a liberdade de escolha da criança, sendo voluntário e não imposto (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE, 2010). Os autores dissertam que:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, tratasse de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando”. (HUIZINGA, 1996, p. 11, grifos nosso). A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe

num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82, grifo nosso).

Ainda conceituando, Brougère (2010), diferencia o jogo da brincadeira afirmando que o primeiro é uma atividade tanto de adultos quanto de crianças e o segundo é estritamente da criança. Jogos como xadrez e futebol podem ser jogados por qualquer faixa etária que deseja e tenha condições de participar, mas a brincadeira denota a infância, quando chegamos à idade adulta não nos permitimos mais brincar, é denominado "atividade de criança". Ainda sobre o jogo, o autor complementa:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. [...] É claro que os jogos de sociedade não são puras expressões dos princípios lúdicos, mas, após o Monopólio, são cada vez mais a representação de um aspecto da vida social, pelo menos quando não se referem a um universo imaginário. (BROUGÈRE, 2010, 13, grifo nosso).

A ludicidade é a forma da criança de aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse. Para tanto, as atividades lúdicas não devem ser impostas, se assim for, perde sua principal característica, a liberdade de escolha, e o propósito de uma atividade baseada em seu interesse.

Atualmente, na Educação Infantil, a ludicidade sofre um dilema, nem sempre é entendida, muitas vezes vista apenas como uma atividade criativa, com cores, desenvolvida para a criança passar o tempo. O princípio básico de liberdade se perde. O planejamento que o docente deve seguir diariamente limita esse momento, é, muitas vezes, cobrado deles as atividades feitas por todas as crianças para que seja entregue para os pais, então, a criança tem pouca escolha do que deseja ou não fazer.

Como já citado a ludicidade não se restringe apenas aos jogos e as brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que ela tenha a oportunidade de socializar com seus pares, uma vez que, as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto com o emocional da criança, movimento e sentimentos caminham juntos.

O ato de brincar, nem sempre, precisa ser em conjunto com outras crianças. O brincar sozinho, sentar-se em um canto da sala com um brinquedo, não demonstra isolamento imposto e sim, a busca de um momento para si, tal qual nós adultos, em algum momento, precisamos. Outra característica a ser citada dos jogos e das brincadeiras é o foco no processo e não no resultado. Em ambos os casos não se busca um resultado, não sendo o principal objetivo deles, e sim as vivências e experiências adquiridas ao longo do ato de jogar e brincar, a apropriação cultural e simbólica, imaginação e criatividade.

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal

pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2010, p. 65, grifo nosso).

Abordar a brincadeira na Educação Infantil é mais complexo do que aparenta, muitas vezes vista como uma atividade para o fim do dia letivo, para passar o tempo entre uma atividade pedagógica e outra ou a saída, não sendo devidamente valorizado na rotina. Brougère (2010) afirma que nenhum estudo até o presente momento pode comprovar os benefícios que ela traz para a criança e sua aprendizagem. Moyles (2010) argumenta que, mesmo não tendo nada certo, podemos afirmar que, pelo menos, a brincadeira mantem a criança em movimento.

Assim, a brincadeira além de proporcionar momentos de socialização entre outras crianças, adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais. O brinquedo possui valor simbólico para a criança, muitas vezes remetendo a algo que ela conhece, como desenhos, jogos e filmes, que atualmente influi diretamente na brincadeira infantil. A brincadeira por si pode ser considerada universal, a criança vai brincar estando em um meio social, se relacionando com outros sujeitos, o modo como brinca, com o que brinca e do que brinca modifica-se culturalmente. A cultura é um fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira.

A partir disso, entende-se a importância tanto dos jogos quanto das brincadeiras para a criança, já que é nos primeiros anos que elas se apropriam da cultura ao seu redor, é na infância que ela é introduzida socialmente, desenvolvendo a linguagem e seu comunicando com outros. “A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, descartado”. (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

Os estudos sobre essa área temática vêm desmistificando essa ideia baseada puramente em senso comum, de que não há valor pedagógico nenhum nela. Ainda, Brougère (2010) disserta sobre as incertezas quando se trabalha com as atividades lúdicas, sendo elas especificamente jogos e brincadeiras.

A defesa pela valorização da infância e seu direito de ser vivida começa com a luta pelo brincar para as crianças. Em um país que mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo uma realidade que mostra a desigualdade presente no Brasil, à brincadeira é vista como perda de tempo. O trabalho infantil não prejudica apenas o direito a brincadeira, ao lazer das crianças, mas, também, a educação e o descanso necessário, colocando-as em perigo, trabalhando em condições insalubres. Compreender a importância da ludicidade, lutar pelo direito a infância e a Educação Infantil vem como uma forma de tentar minimizar as desigualdades que tanto prejudica a infância.

CONCLUSÃO

Considera-se a partir desse estudo que toda criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira, dos jogos e das atividades de liberdade que proporcionam prazer a elas, pois se sentem livres quando podem usar sua imaginação simbólica, expressar suas fantasias, emoções, desejos e experiências, é por meio des-

tes instrumentos que elas entram em contato e assimilam o real do imaginário, realizando um contato com o meio social.

As crianças se desenvolvem nas relações sociais, elas aprendem para depois se desenvolverem, o tempo que ela permanece na zona de desenvolvimento retratada por Vygotsky é muito importante e deve ser respeitado. Toda criança tem o direito de ser criança e deve ser exigido aquilo que proporciona cuidado e bem estar social, pois nos séculos passados foram tratadas durante muito tempo como sujeitos sem voz, como um adulto em miniatura e não tinham direito algum. Felizmente, hoje existem leis que reconhecem o que é infância e os verdadeiros direitos das crianças, cabe a família e ao Estado zelar e firmar esses direitos.

Os professores devem valorizar o brincar na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças vão internalizar diversas situações presentes no meio em que estão inseridas. Muitas vezes o professor (a) não tem facilidade em desenvolver um conteúdo com as crianças, não se sente motivado, portanto, se repensar na sua forma de ensinar ele irá perceber que necessitará de atividades que vão além do papel, do computador ou do lápis.

Assim, conclui-se que a ludicidade é relevante na educação para infância por proporcionar momentos de socialização entre as crianças, pois se relacionam com o meio social e cultural, a partir dos jogos e das brincadeiras eles se apropriam das regras sociais, se relacionam com instrumentos e signos que medeiam à aprendizagem para o seu desenvolvimento. A ludicidade permite que a criança tenha voz na escolha das atividades que deseja fazer, tornando-a mais prazerosa e significativa, porém na escola cabe ao professor acompanhá-las e motivá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Dicionário do Aurélio. Disponível em:< https://dicionariodoaurelio.com/ludicidade>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 236p.

MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, J. H. do V.; CINTRA, R. C. G. G. Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva. Cuiabá: Edufmt, 2008. 92 p.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO PANDÊMICO

JOSIANY APARECIDA DA SILVA COSTA E SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem base empírica e tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da formação docente durante a pandemia da Covid-19, para isso será feito um levantamento de dados através de um formulário montado pelo Aplicativo Google Formulário que será encaminhado para alguns colegas de profissão perguntando como foi suas experiências em formação

no período de pandemia com professores da Rede Municipal, Parceira e Privada, baseando em referenciais bibliográficos como os documentos da Cidade de São Paulo, Nóvoa, Proença e artigos científicos que enriquecerão a importância desta temática. Após discussão textual e análise das respostas dos professores serão apontadas algumas indagações e feitas as reflexões. Pretendemos discorrer sobre como ocorreram as formações em meio a pandemia e as políticas de distanciamento social, os desafios e as possibilidades que foram enfrentadas. Na conclusão pretendemos salientar a importância da formação como aspecto essencial na profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Professores; Pandemia; Desafios; Possibilidades.

1 **INTRODUÇÃO**

A profissão docente sempre esteve em constante formação, nunca encontramos alguém quem tenha ela pronta e acabada, por isso vemos a formação continuada como algo tão significante nesta profissão. São muitos os desafios e as possibilidades desta formação, por isso a formação continuada de professores, esta que "tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores" (França, 2018), pois sabemos que todo docente passa por uma formação inicial e como objetivo de assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos continua em formação, pois o conhecimento está em constante construção, segundo o Aurélio on-line o significado de conhecimento é "Entendimento sobre algo; saber: conhecimento de leis. Ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência", assim a busca por este conhecimento é constante. Pensando nisso, este artigo vem apresentar a realidade dos professores em meio a pandemia do Covid-19, mostrando os desafios e as possibilidades que o novo normal trouxe para o cotidiano, para isso utilizarei dados através de questionários com os professores e referenciais teóricos que auxiliaram e enriqueceram a escrita.

Durante o desenvolvimento pretendemos discorrer sobre como ocorreram as formações em meio a pandemia e as políticas de distanciamento social, os desafios e as possibilidades que foram enfrentadas.

Pretendemos concluir salientando a importância da formação como aspecto essencial na profissão docente.

2. **DESENVOLVIMENTO**

Capítulo I – Fundamentação Teórica

A formação faz parte da vida de qualquer docente, partindo da formação inicial e participando em vários momentos de sua atuação da formação continuada. A contemporaneidade trouxe diversos desafios formativos individuais e coletivos para professores e coordenadores pedagógicos. Ao nos depararmos com a pandemia do Covid-19, o distanciamento social e o isolamento, professores, gestores e toda a equipe escolar precisaram se reinventar, de um dia para o outro foram informados de que continuariam seus trabalhos de forma remota, conforme:

"o Decreto Municipal nº 59.283 de 16/03/2020, que "declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus e, em seu artigo 16 traz determinações para que a Secretaria Municipal de Educação:

I - capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença;

II - realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos;

III - busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes; IV - promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas;

V - oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior;

VI - adote medidas visando à operacionalização de ensino à distância." (São Paulo, SME. 2020)

Inicialmente os professores participaram de formações on-line, adentrando-se ao novo modo de trabalho, muitos tiveram que melhorar as conexões de internet em suas casas, comprar computadores ou notebooks e aprender a lidar com as ferramentas que lhes foram apresentadas. Alguns professores já dominavam as Tecnologias de Informação e Comunicação, outros nem tanto e precisaram aprender.

Para entender melhor como se deu as formações neste período, foi elaborado um questionário que foi enviado através do Google forms aos professores da Rede Municipal e Particular do Município de São Paulo. Após receber as devolutivas, foi feito um levantamento de dados, aos quais serão apresentados aqui.

Para alguns foi e está sendo um momento de muito aprendizado e possibilidades, para outros um desafio atrás do outro que vem sendo vencido cotidianamente.

Nos capítulos a seguir, apresentaremos como foi a pesquisa e seus resultados.

2.1 PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE – COLETANDO INFORMAÇÕES

2.1.1 - Metodologia da Pesquisa e Formulários para coleta de dados

A presente pesquisa é de base empírica e investigativa e tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da formação docente durante a pandemia do Covid-19, para isso será feito um levantamento de dados através de um formulário montado pelo Aplicativo Google Formulário que será encaminhado para alguns colegas de profissão perguntando como foi suas experiências em formação no período de pandemia com professores da Rede Municipal, Parceira e Privada, baseando em referenciais bibliográficos que enriquecerão a importância desta temática. Após discussão textual e análise das respostas dos professores será apontado as indagações e as reflexões para o tema. "Sabemos que mais importante do que formar é formar-se, que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos" (Nóvoa, apud Proença 2018).

O formulário criado apresenta as seguintes perguntas: 1- Nível de escolaridade (Ed. Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) que atua e qual rede de ensino (Pública, Parceira ou Privada)? 2- Quanto ao trabalho remoto, como você avalia? (Satisfatório, parcial, insatisfatório). 3- Você teve a oportunidade de participar de momentos formativos na pandemia? (Sim, não) 4- Se sim,

os momentos foram propostos pela escola? 5- Os momentos formativos foram propostos por outras entidades, mediados pela escola? 6- As formações colaboraram para o seu trabalho? 7- Descreva quais foram os desafios e as possibilidades encontradas nos momentos formativos durante a pandemia.

O formulário será enviado via Whatszap e e-mail para dezenas de professores que atuam ou atuaram no ano de 2020. A partir das respostas será feita a análise de dados.

Para melhor apropriação do assunto, buscaremos na pesquisa entender um pouco sobre os conceitos teóricos e a partir das indagações apontaremos possíveis respostas que norteiem uma discussão sobre a temática, para isso utilizaremos referenciais teóricos como Nóvoa (1991), Proença (2018) e alguns artigos científicos que nortearão o trabalho.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA (1991) apud (COSTA 2004).

Partindo deste contexto, seguiremos em busca de professores que atuam na Rede Municipal de Ensino, Rede Parceira e Particular que mostrem na realidade como ocorreu a formação continuada durante a Pandemia. Sabemos que a formação inicial é muito importante para o professor, mas este precisa está em constante atualização, o que chamamos de formação continuada.

Munsenberg em seu artigo apresentado no Seminário Internacional de Educação afirma que:

A formação do educador é fundamental e sabemos que tem um impacto direto em sua prática. Nesse sentido, não basta a formação inicial. É muito importante que o professor participe de processos de formação continuada para que construa e aprofunde conhecimentos a partir da discussão e análise das próprias ações educativas.

Isso só vem reforçar o quão são importantes e necessárias as formações continuadas para a prática docente.

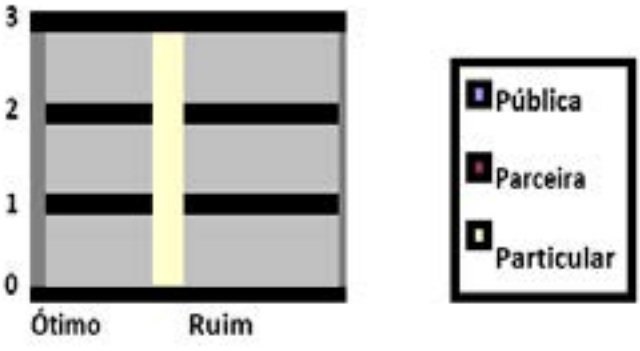
2.1.2 – Coleta e análise de dados

Das dezenas de professores que receberam os formulários obtive um retorno de 9 questionários respondidos, os quais se baseará a análise de dados, pois foi possível ter uma visão ampla da Formação em tempos de Pandemia nas redes pública, parceira e particular.

Os professores inicialmente se apresentaram o nível de escolaridade que atuam e a rede que atuam, 3 atuam na rede pública, 2 na Ed. Infantil e 1 no Ensino Fundamental, 3 atuam na rede parceira, na Educação Infantil, 3 atuam na rede particular, 1 no Ensino Fundamental I, 1 no Ensino Fundamental II e 1 no Ensino Médio. Mediante estas informações foi possível ter uma ampla visão do cenário formativo na Educação Básica.

Em seguida foram questionados sobre:

Quanto ao trabalho remoto, como você avalia? (Ótimo, Bom, Ruim).



Fonte: Respostas dos professores pelo Google Formulários.

Todos os professores avaliaram o trabalho remoto como bom. Com a necessidade repentina de distanciamento social criada pela pandemia, houve um aumento significativo de pessoas que passaram a trabalhar remotamente, os professores se encaixam nesse número.

Diante desta nova realidade, as redes de ensino passaram a reorientar o planejamento escolar, adotando o trabalho remoto como forma de possibilitar a sequência das atividades escolares.

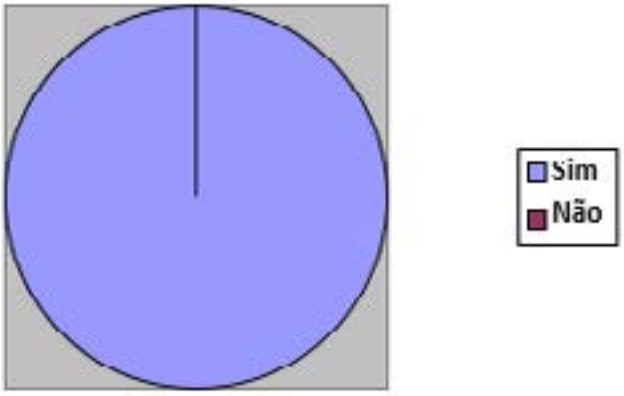
A partir de uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apresentada pela Sinpro DF,

"Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia e 42% seguem sem nenhum tipo treinamento. 82% dos professores estão dando aulas dentro de casa. 82% dos professores disseram que as horas de trabalho aumentaram. 84% dos professores afirmaram que o envolvimento dos alunos diminuiu um pouco ou diminuiu drasticamente durante a pandemia. 80% dos entrevistados afirmam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à Internet e computadores."

Diante dos dados, constatamos que os problemas apresentados com a adoção do trabalho remoto nas escolas revelam a possibilidade de uma verdadeira tragédia para a educação nas diferentes realidades do país, tais como: conversão rápida e improvisada às plataformas de educação a distância, falta de estrutura para o desenvolvimento adequado das atividades, dificuldade de acesso às tecnologias, dificuldade de acompanhamento das atividades por parte dos estudantes, aumento da sobrecarga de trabalho dos professores e das atividades escolares dos estudantes, ausência de um planejamento pactuado coletivamente como forma de responder aos problemas decorrentes de pandemia, dentre outros (SINPRO-DF, 2021);

Aos serem questionados sobre,

Você teve a oportunidade de participar de momentos formativos na pandemia? (Sim ou não).



Fonte: Respostas dos professores pelo Google Formulários.

Todos os professores em algum momento tiveram a oportunidade de participar de formação durante o período de isolamento social.

Na sequência foram questionados se os momentos foram propostos pela escola ou por outra entidade e todos responderam que foram propostas pela escola ou intermediadas por ela.

Ao serem questionados se as formações colaboraram para o seu trabalho? Todos os professores afirmaram que foi satisfatoriamente. E por fim foi solicitado que os professores descrevessem quais foram os desafios e as possibilidades encontradas nos momentos formativos durante a pandemia.

Os professores escreveram em sua maioria que “as maiores dificuldades foram conciliar esses momentos formativos com a dinâmica família e administrar o tempo”, mas afirmaram que “No geral as formações foram boas, trazendo grandes reflexões”, e salientaram que “Foram muito enriquecedoras para minha prática” (respostas descritas pelos professores entrevistados), fiz um apanhado das respostas, pois elas conversavam entre si.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM MEIO UM MOMENTO ATÍPICO

A formação do professor como já vimos, é constante e o cenário atual ampliou o leque de formações continuadas, pois em meio ao não saber o que fazer, como fazer, veio o aprender fazer. As tecnologias de comunicação e informação foram essenciais nesta e contribuíram muito para esse novo jeito de aprender.

De um dia para o outro, todos foram surpreendidos por um novo jeito de ensinar e consequentemente um novo jeito de aprender. Veio a pandemia do COVID-19, consequentemente o distanciamento e isolamento social, ensino remoto, formações on-line.

Se a profissão docente consiste em formar, para isso foi necessário se formar primeiro, pois esse novo jeito de ensinar nunca havia sido feito antes nas escolas de Educação Infantil, Fundamental I e II, os quais fizeram parte desta pesquisa.

As casas se transformaram, os trabalhos também, professores se reinventaram, precisaram se organizar, tanto em relação aos horários, planejamentos e com os recursos que nem todos estavam preparados para isso. Foi necessário melhorar sinal de internet, ferramentas para o novo normal como acesso em casa a computadores e notebooks.

Regina Silva (2020), diretora pedagógica da unidade de tecnologia educacional da Positivo Tecnologia e especialista em soluções para escolas em um artigo escrito para a Revista Educação diz que:

Um dos principais desafios é adequar aulas, materiais e atividades para outro modelo que não o presencial. Muitas tecnologias estão sendo disponibilizadas neste momento de crise. É uma avalanche de informações, o que torna muito difícil encontrar a melhor solução para atender a essa necessidade não planejada de ensinar além dos muros da escola.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem se reinventa nesse novo cenário. Aquilo que estávamos acostumados a fazer precisou de mudança. Houve mudança no planejamento pedagógico, este que passou a buscar intencionalidades para interagir, para motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância. Assim, Silva (2020) salienta que “A profissão de professor envolve muita relação interpessoal e acolhimento. Talvez aqui esteja a maior perda. A falta do olho no olho e das interações entre professores e alunos assim como entre alunos e os colegas”. Muitas foram as dificuldades encontradas nesse momento atípico, a falta de infraestrutura necessária para aulas a distância nos lares, foi algo muito dito nos momentos formativos e infelizmente sabemos que não foi possível atender a todos.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de va-

lores que dêm corpo a um exercício autónomo da profissão docente (Nóvoa, 2001).

Mesmo trazendo uma citação anterior a este momento atípico, o que podemos deixar que claro em qualquer momento o diálogo, as redes de apoio são fundamentais para que o trabalho pedagógico seja satisfatório e alcance suas intencionalidades e isso foi o que mais aconteceu nesse momento, uma mão segurando a outra e juntos mesmo a distância foi possível que professores pudessem se conectar e terem a oportunidade de participar de uma diversidade de momentos formativos.

3. CONCLUSÃO

Segundo Nóvoa citado por Proença (2018) “A escola não pode mudar sem o empenho dos professores que, por sua vez, não podem mudar sem a transformação da escola como um todo”. Neste momento atípico em que vivemos não iria ser diferente, a mudança foi necessária a todos, de um para o outro tudo mudou, e ninguém estava preparando para isso.

As formações foram essenciais, a reinvenção da prática docente permeou a vida de todos, foi uma transformação que ocorreu para além das vidas, foi necessária uma transformação de lares.

Através da pesquisa com professores que atuaram neste cenário, percebemos que o maior desafio foi conciliar a vida cotidiana, os afazeres domésticos, cuidar dos filhos, ministrar aulas e o medo (por conta da COVID-19), dificuldades também atreladas aos meios de comunicação e informação, onde alguns precisaram investir para ter acesso aos recursos.

Os desafios vieram conectados as possibilidades, foram inúmeras as possibilidades de aprendizagem, muitas foram as formações ofertadas de modo on- line, algumas que talvez não fosse possível a participação de um grande de números de professores se estivessem em trabalho presencial. As redes se organizaram para atender aos professores em todas as esferas, foram ofertadas formações inicialmente de preparação para o trabalho e para o acesso aos sistemas, seguidas de inúmeras formações nas diversas temáticas e formações de autoajuda com temáticas como “cuidando de quem cuida” (informações extraídas no decorrer do percurso e vivenciadas também por quem escreve).

Concluímos que inúmeros foram os desafios e as possibilidades de formações no cotidiano da pandemia, este que infelizmente ainda perpassa a vida dos profissionais da educação e da população em geral, mas salientamos quanto foram fundamentais as formações, esta que já são essenciais no cotidiano normal, mostrou como são ainda mais no cotidiano pandêmico. Além de colaborar para o desenvolvimento do profissional, através dela é possível além da valorização da carreira docente oportunizar melhores condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Adilson Cesar de. Os efeitos perversos da pandemia para a educação. SINPRO-DF, 2020. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/os-efeitos-perversos-da-pandemia-para-a-educacao/ Acesso 23/02/2021.

Dicionário on-line de português. Disponível em https://www.dicio.com.br/conhecimento/ Acesso em 28/10/2020.

FRANÇA, Luísa. A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado. Par – Plataforma educativa, 2018. Disponível em https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-

-e-a-sua-importancia-para- manter-o-corpo--docente-atualizado. Acesso em 28/10/2020

MUNSENBERG, João Alberto Steffen. Constituição Docente: Formação, identidade e professoralidade. Denise Regina Quaresma da Silva. XVI Seminário Internacional de Educação. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f- 4e7a-9ef3-51415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf. Acesso em 28/10/2020/

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

, Formação de professores e profissão docente. Revista Yes. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. (Arquivo em PDF)

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1ª ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Legislação Municipal. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria- municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-19-de--marco-de-2020. Acessoem07/02/2021.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. Educação, 2020. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/ Acesso em 25/02/2020.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das artes e das suas contribuições durante o processo ensino aprendizagem. A arte é uma linguagem que aumenta a capacidade expressiva das crianças por meio de diferentes elementos. Dessa forma, a criatividade e a imaginação são fortalecidas e desempenham um papel muito importante no processo de aprendizagem, uma vez que esses dois elementos favorecem o desenvolvimento infantil das crianças. Quando uma criança desenha, pinta ou realiza outras atividades de expressão artística , está inadvertidamente expressando emoções e sentimentos. Portanto, a arte é uma estratégia relevante para a educação em todas as áreas. Essas habilidades simples podem fazer uma diferença significativa no ensino, especialmente em uma idade precoce, fortalecendo seu pensamento criativo, reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Capacidade Expressiva; Criatividade; Imaginação.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças, de qualquer classe social são capazes de aprender, mas aquelas que estão em classe social menos privilegiada, podem por vezes apresentar difíceis e, ao mesmo tempo, ricas experiências de vida com números, porque em sua dura realidade, lhes são exigidas tarefas pertinentes aos adultos.

As crianças comunicam ideias e sentimentos por meio da música, dança e expres-

são corporal. Se os adultos souberem interpretar essa linguagem, eles serão capazes de entender melhor o mundo interior

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.39-40).

As linguagens artísticas fazem parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. (BRASIL, MEC, 1997, p.37)

As artes desempenham um papel importante para o desenvolvimento do ser humano, provocando o pensar com autonomia, ou seja, o indivíduo tem liberdade para expressar-se e acaba desenvolvendo uma aprendizagem mais ampla.

Os currículos atuais são centrados nos aspectos cognitivos e intelectuais da inteligência humana, e a arte pode oferecer uma educação mais abrangente. Embora seja difícil de acreditar, a aprendizagem convencional e as disciplinas artísticas formam uma associação perfeita, uma vez que as experiências sensoriais e pessoal estimulam o desejo de aprender e facilitam a

aquisição de conteúdos teóricos.

Usar as artes para promover o desenvolvimento infantil permite que as crianças se expressem da maneira que quiserem.

AS ARTES E SUAS INTERAÇÕES

As artes interagem por meio de diferentes linguagens, e requerem uma pedagogia que estimule a criatividade artística nas mais diferentes expressões, o que caracteriza, no campo da pedagogia, uma inovação no ponto de vista dos conteúdos que devem fazer parte da formação de professores.

Fazer arte reúne processos complexos 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).

A linguagem artística faz com que o indivíduo expresse seus sentimentos e ideias, coloque a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. Na escola vemos como linguagens artísticas são essenciais na interação social do aluno e como os professores podem desfrutar desse recurso.

Há estudos que mostram que o ser

humano compreende o mundo por meio da relação com os sons, com a escrita, com as imagens e expressões corporais, pois da mesma maneira que se aprende a ler palavras é possível fazer leituras dessas relações e desta forma compreender melhor o mundo em que se vive.

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

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. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (PCN'S de Artes 1997; p.39)

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto--ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores--alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ferraz e Fusari (1993, p.104) contribuem ao dizer que:

[...] o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área artísticas com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação de um modo transformador, criativo e compromissado com a democratização cultural artística e estética junto aos estudantes. O exercício dessa "práxis pedagógica" com vistas a ajudar a formação artística e estética de estudantes na escola, certamente estará mobilizando o professor de arte a pensar seu trabalho, pesquisar, discutir, com outros docentes e a aperfeiçoar-se. [...]

Percebe-se que as linguagens artísticas estão presentes em todas as disciplinas, portanto cabe ao professor ter o discernimento de interligar as atividades curriculares às linguagens artísticas.

Segundo Ana Mae Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O ensino das linguagens artísticas no processo pedagógico amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno e as leituras de imagem nesse processo ampliam a habilidade de ver, julgar e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, social, político e cultural.

Faz-se necessário salientar que na

prática educativa das linguagens artísticas os professores precisam ser criativos e abertos, possibilitando às crianças diferentes maneiras de se expressar, utilizando vários materiais e atividades lúdicas, criativas e inovadoras.

A escola deve proporcionar aos educandos de Ensino Fundamental II experiências mais amplas de ensino que venham ao encontro das inquietações e curiosidades típicas das novas gerações.

A pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados em todas as etapas da vida escolar.

Ao trabalhar com as linguagens artísticas, o professor deve criar situações as quais o objetivo seja a arte como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a pratica para que o aluno tenha possibilidade utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

A FINALIDADE DA ARTE NA ESCOLA

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo.

A finalidade do ensino de Arte na escola, fundamentalmente no ensino fundamental, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver no aluno o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Jeandot (1997) afirma que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (Jeandot, 1997, p. 132).

É necessário que a educação exerça a função de formar seres que sabem conviver com as diferenças, onde essa aprendizagem é ressaltada no ensino de Artes.

A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

Ainda segundo Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem(...) Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do de-

senvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a Arte da criança, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva das produções infantis e dos povos aborígines. Alegavam eles, que a força criativa dessas produções se justificava por esses povos e as crianças não serem afetados pelas convenções sociais e manterem assim, resguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

Entre os anos de 1970 e 1980, os professores tinham a responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio. Em consequência, a qualidade do ensino é empobrecida, pois a Educação Artística é trabalhada de forma ampla, diluída, sem concentração com maior qualidade em alguma das expressões artísticas.

Na década de 1980, formam-se movimentos contra ditadura militar, e tais movimentos sociais contribuíram para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas. Esse movimento fortaleceu a tendência pedagógica sobre a qual a escola deveria trabalhar mais dentro de um contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações.

AS ARTES E AS INTELIGÊNCIAS MULTIPLAS

Atualmente, o sistema de ensino de artes no Brasil, encontra-se com muitas dificuldades, tentando inserir seu espaço na educação brasileira, pois ainda falta incentivos que relacionem as linguagens artísticas às outras áreas de conhecimento.

Apesar de ter sido descoberta a interdisciplinaridade, ainda ocorre a forma disciplinar: matemática, artes, português, história geografia entre outras. Este processo de ensino, na maioria das vezes dividem os saberes, não deixando que os mesmos se relacionem.

Gardner (1994, 1995, 2000), foi o grande autor da Teoria das inteligências múltiplas, na qual os saberes são trabalhados em harmonia, as atividades são planejadas no intuito de desenvolver os diversos saberes ao mesmo tempo, não isolados, buscando que os alunos construam conhecimento de uma forma significativa, tendo base sólida em todas as inteligências que podem ser desenvolvidas. Foi então que começou a se mudar o conceito de inteligência e a relação com os testes de Inteligências, criando assim, um novo conceito.

Percebe-se que alguns professores ainda se prendem à métodos tradicionais, nos quais dividem as especificidades de cada matéria, não dando chances para a interdisciplinaridade, que está ligada à “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Gardner.

Por meio do ensino de Artes, pode-se alcançar uma aprendizagem significativa, na qual o professor será mediador no processo ensino aprendizagem, podendo inserir a linguagem artística de forma interdisciplinar.

De acordo com Silva (2003, p. 23):

Existe um investimento maciço no desenvolvimento de políticas nacionais, regionais e locais de formação continuada de professores. Porém, ressente-se de uma reflexão mais densa sobre quais formas e estratégias de formação continuada poderão contribuir para o professor ampliar sua gama de conhecimentos e constituir novas aprendizagens sobre o ser professor.

Portanto, a formação continuada de professores é fundamental para a contribuição de novas estratégias de ensino, ampliando os conhecimentos dos professores em relação a pedagogia que está sendo aplicada em sala de aula.

A Arte na escola vem sendo tratada como uma disciplina que faz parte do currículo escolar, mas ainda não como as outras disciplinas, as quais são mais determinantes no currículo escolar.

Percebe-se, no entanto que bem distante existe ainda algumas preocupações relevantes sobre o ensino da Arte no cotidiano como cultura, que estabeleça melhoria na sociedade.

É preciso mudar a visão excludente sobre a linguagem artística, deixando de lado tanto o individualismo quanto o preconceito, buscando por meio da Arte envolver o aluno que se encontra à margem do processo de ensino- aprendizagem no ambiente escolar, deixando de lado aquela educação autoritária, onde o professor é o detentor de todo o saber, passando a se relacionar como mediador, fazendo com que o aluno tenha vontade em se expressar e aprender.

A arte na escola tem um papel fundamental, pois ela tem um leque de oportunidades e espaços para que todos os alunos e professores se unam buscando junto melhorar sua realidade social.

É fundamental que a escola insira a Arte em seu currículo, pois ela promove a visão globalizada na solução de problemas, possibilitando o desenvolvimento do imaginar, no qual um mesmo problema pode ser visto de ângulos diferentes, na busca da melhor solução.

O professor deve influenciar positivamente o aluno e compreender que não é o único detentor do saber, sabendo que o aluno ao entrar na escola já traz seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, é imprescindível que todos se conscientizem de que a Arte é uma maneira de expressar seus sentimentos, estimular, ver o que está além dos muros escolares.

Cabe ao professor levar o aluno rumo a um caminho que não se resuma apenas em garantir seu espaço físico, mas também social, usufruindo de todos os patrimônios acumulados pela sociedade e transforma-los na construção de um mundo melhor, direcionando o aluno, e não apenas indicando o caminho. Nessa visão cada professor deve enfrentar a alienação exposta e lutar com todas as forças, entendendo que a arte na escola servirá como ferramenta na valorização do aluno como sujeito participativo.

É necessário recuperar, no interior da escola as expressões pessoais, por meio da arte, buscando a humanização dos indivíduos e o comprometimento no relacionamento entre professores e alunos tornando-os cúmplices de um fazer transformador.

A prática desenvolvida pelo professor deve estar vinculada com a realidade do aluno, e a Arte deve ser parte fundamental nesse processo, despertando no indivíduo maior atenção em sua própria visão de mundo, estimulando-o a pensar e imaginar o que está além dos muros escolares, propondo maior reflexão aos seus alunos.

Atualmente a escola ainda está cheia de conceitos prontos, não podendo ser refletidos, repensados, são impostos aos professores, aos quais os mesmos devem se submeter e aceitar sem questionar.

Dentro do ambiente escolar os alunos, entram despidos de toda e qualquer experiência pessoal, ele esta ali para conhecer teorias, fórmulas algo desconexo de sua realidade, não dando ênfase há uma aprendizagem significativa.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 32):

O conhecimento não pode advir de um ato de “doação” que o educador faz ao educando, mas sim, um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático/bancário.

Portanto, o trabalho com linguagens artísticas, como Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, surge como possibilidade de trabalho nas diferentes disciplinas, dando margem ao trabalho interdisciplinar.

O trabalho com as linguagens artísticas diversas propicia se pensar nas Inteligências múltiplas. Sabe se que essa Teoria vem de um resultado de longo processo de estudos sobre aprendizagem e a cognição. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994, p. 61), “o cérebro do ser humano possui nove tipos de inteligências, no entanto a maioria das pessoas desenvolvem uma ou duas dessas inteligências”. Sendo assim, o indivíduo pode desenvolver e ser bom com a disciplina de matemática, por exemplo, e não ter muita habilidade com expressão artística ou ao contrário.

Na teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994, 1995; CAMPBELL, 2000) “os saberes são trabalhados harmonicamente, as atividades são planejadas no intuito de desenvolver diversos saberes ao mesmo tempo com o objetivo de resolver problemas, ou criar produtos”. Portanto, o objetivo da educação atual é buscar com que todo aluno construa conhecimento de uma forma significativa, tendo base sólida em todas as inteligências que podem ser desenvolvidas no mundo contemporâneo. Neste sentido deve-se entender que cada ser humano tem suas diferenças, sua maneira de construir conhecimento, de se expressar e entender o mundo ao seu redor.

Grande parte das escolas realiza um diagnóstico que se preocupa apenas com a verificação das notas, esquecendo o processo ensino aprendizagem como um todo. Sendo assim, a Teoria das Inteligências Múltiplas proporciona uma análise bem consistente da construção do conhecimento dos alunos.

As aulas de Artes abordam todas essas inteligências, contribuindo em todos os aspectos do ser humano, desde a educação infantil, quando os professores ensinam músicas, trabalham com cores, entre outros até o ensino superior, no qual os alunos aprenderão e desenvolverão as linguagens artísticas com mais precisão.

Segundo Celso Antunes (1998, p. 23):

A escola prioriza as atividades das crianças que mais se adequem a visão do real, mas para que a criança aprenda a desenhar por exemplo, é importante que esta, consiga ver beleza em suas próprias criações.

Percebe-se que atualmente não existe muita valorização nas linguagens artísticas, porém na Antiguidade, os gregos promoviam com grande entusiasmo e valorização das Artes, havendo o equilíbrio entre a beleza do corpo e a cabeça.

Segundo Antunes (1998, p. 57):

Quando Gardner afirma que o “inte-

resse musical raramente cruzou o Atlântico" Provavelmente se refere ao Atlântico Norte. Os escravos trazidos ao Brasil, mesmo separados por diferenças culturais, sempre revelaram uma fértil musicalidade, que se manifestava quer para exprimir a dolorosa saudade e o banzo insuperável, quer para expressar a euforia possível em seus raros momentos de alegria. (ANTUNES, 1998, p. 57)

Portanto, o autor ressalta que a Arte está inserida em cada cultura e que pode se manifestar de diversas maneiras.

De acordo com Lowenfeld (1970, p 276) "a arte para a criança é uma forma que ela pode expressar seus desejos e ansiedades, o que geralmente não é valorizado no sistema de ensino".

(...) Infelizmente, a arte na escola de primeiro grau, almeja, principalmente, a produção de trabalhos aceitáveis, do ponto de vista técnico. Muito pouca atenção é concentrada nas necessidades e nos desejos do próprio estudante (LOWENFELD, 1970, p. 276)

Conhecer o que é a inteligência, descobrir que ela pode ser incrementada por meio de estímulos, saber quais estímulos devem ser fornecidos para as diferentes faixas etárias, e quais os procedimentos adequados para desenvolver a estimulação das inteligências no cotidiano, são os primeiros passos para um processo ensino aprendizagem significativo.

Os professores devem improvisar em seu espaço novas possibilidades de ensino, permitindo que o aluno compreenda muito mais do que se encontra nos livros; fazendo com que ele entenda o mundo em que vive, com criticidade, e não absorvendo apenas as informações prontas de forma pacífica.

Seria fundamental que a escola pudesse explorar e usar as múltiplas capacidades para que o aluno desenvolvesse, por meio de uma aula de Artes, sua criatividade e seus diferentes potenciais, promovendo um aprendizado mais prazeroso e significativo.

É necessário que o professor não apenas reconheça a necessidade do processo educacional, mas também sua responsabilidade como profissional afetivo e mediador da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.

Partindo do pressuposto de que o homem é capaz de empregar inúmeros sistemas simbólicos para se integrar e compreender o mundo que o cerca, a linguagem artística também se constitui de sistemas simbólicos que o indivíduo utiliza para se comunicar e se relacionar com o mundo, dando significado às suas vidas dentro do contexto social, relacionando a consciência subjetiva com os objetos materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância da Arte, como a música, o teatro e a dança para a Educação e para a Humanidade, isso porque é considerada uma expressão humana que possui diversas finalidades, como por exemplo, exprimir sentimentos e emoções.

Usamos a música, o teatro e a dança para nos alegrar, para nos movimentar, relaxar, concentrar, enfim, essas artes, inegavelmente colaboram para o indivíduo ser mais feliz, além disso, e estão presentes em todos os tempos e todos os grupos sociais, no entanto se manifesta de modos diferentes, conforme o momento da história de cada povo. Por meio da arte de modo geral, torna-se possível a reflexão acerca do mundo, da história de vida do indivíduo. Deve-se buscar uma aprendizagem, fazendo uso das artes, como a música, o teatro e a dança, na qual

o aluno considere o objeto de estudo como

algo significativo e importante para a sua vida.

As atividades artísticas ajudam as crianças a aprender outros assuntos, como leitura e matemática. Também promove o desenvolvimento visual, motor e social.

Usar a arte como um veículo de expressão é enriquecedor porque as crianças podem usá-la como uma ferramenta de comunicação. Diferentes tipos de arte podem revelar os pensamentos, sentimentos e interesses das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Inteligências Múltiplas e seus estímulos. 5 Ed. Campinas, SP: Papirus.1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BOSSA, Vera A.; OLIVEIRA, Vera Barros. Avaliação Psicopedagógica da Criança de Sete a Onze Anos. 15 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKISON, Dee. Ensino e Aprendizagem por Meio das Inteligências Múltiplas: Inteligências Múltiplas na Sala de Aula. Porto Alegre, RS: Artmed. 2000.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, SP: Ática, 2003

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In : CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ECO, Umberto. A definição de arte. São Paulo: Martins Fontes, 1981. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

GARDNER, Howard. As artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1994.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1995.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy; WAKE, Warrent. Inteligências: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1998

GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. Scipione, 1997.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da--arte-da-educacao- vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 03 jun 2021.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NASCENTES, Antenor de Veras. Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1988.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

REZENDE, Maria F. de; FERRAZ, Maria Heloísa C. de. A Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez. 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam: leitura da arte na escola.

Porto Alegre: Mediação, 2003. 144 p.

SILVA, M. Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

VASCONCELOS, R. D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VYGOTSKY, L.S., O desenvolvimento psicológico na infância. Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

RESUMO

A história desempenha um papel essencial no crescimento e desenvolvimento da mente e de tudo o que ela contém. Fornece insights sobre a natureza humana, expressão de pensamentos, ideias e desejos e ajuda na organização da experiência. Abre possibilidades de outras formas de vida, de abordagens e visões novas e diferentes nas relações humanas. Novos mundos que não sabíamos que existiam são criados e mundos familiares recebem novas estruturas, colocados em novas estruturas e nos é dada uma compreensão mais profunda das nossas

intenções, atitudes e emoções dos outros. O envolvimento das crianças com histórias (orais, escritas e multimídia) é um foco importante do desenvolvimento da linguagem oral. As habilidades narrativas são desenvolvidas por meio da leitura compartilhada de livros, contação de histórias, artes cênicas e artes plásticas, bem como a criação infantil de histórias orais, visuais, escritas e multimídia.

PALAVRAS-CHAVE: Crescimento; Desejos; Mente.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma oportunidade para crianças e educadores aprenderem sobre cultura, comunidade e idioma.

A narrativa incentiva a criança fazer perguntas à medida que a trama avança, em vez de simplesmente ler passivamente. Quando as crianças têm dúvidas, isso significa que estão pensando além da história e de seus personagens, e isso pode ajudar a desenvolver a criatividade e as habilidades de pensamento crítico.

As histórias são um meio com o qual todas as crianças se familiarizam e se divertem. Seja por meio de livros, fotos, dança, música, rimas, multimídia ou palavra falada - contar histórias é parte crucial da educação infantil e muito mais.

A capacidade das crianças de compreender e contar histórias também está fortemente ligada ao seu sucesso posterior na linguagem e na alfabetização.

Freire (1989, p. 9), ao recordar sua infância afirma:

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. (FREIRE, 1989, p. 9).

A maioria das histórias tem personagens principais, que podem ser o herói (protagonista), o vilão (antagonista) ou algo entre os dois. É provável que os personagens das primeiras histórias das crianças sejam familiares para elas.

No entanto, por meio da modelagem de diferentes tipos de narrativa e leitura de livros, as crianças podem começar a criar histórias com novos personagens próprios.

As histórias podem ser sobre eventos ou tópicos familiares ou desconhecidos.

Quase todas as histórias terão um problema (ou evento inicial) que desencadeia a ação da narrativa. Os eventos que seguem o problema da história, geralmente são tentativas de resolver o problema e as consequências dessas tentativas.

Ouvir histórias e contar as próprias histórias são oportunidades para praticar todas as partes da linguagem oral, incluindo fala, vocabulário e gramática.

OS BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem compreensão, respeito e apreço por outras culturas e pode promover

uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

Os especialistas costumam exaltar a leitura como uma atividade benéfica para as crianças, pois ajuda a aumentar sua proficiência no idioma e é uma boa oportunidade para uma educação holística.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1996, p. 12)

A narração de histórias promove a compreensão de outros povos e culturas. Em uma história nos sentimos conectados aos outros e isso promove compaixão, tolerância, respeito e responsabilidade. Isso nos conecta como família e comunidade. Nós nos vemos na história. É sentir, mover e ser o rei benevolente, os elfos que compartilham e até mesmo os macacos travessos.

Em escolas das quais melhorar os níveis básicos de alfabetização é uma prioridade, a narração de histórias pode ser usada para elevar rapidamente os padrões enquanto desenvolve habilidades, conhecimento e confiança em uma série de outras áreas.

A história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam como patrimônio moral para a nossa vida. Ao nos depararmos com situações idênticas aos dos contos, somos levados a agir de acordo com a experiência que, inconscientemente, já vivemos na história. Por isso, em nossos dias, pais e professores bem orientados empregam a contação de história como meio eficaz de corrigir faltas, ensinar bons costumes, inspirar atitudes nobres e justas e recorrem ao conto como o mais fácil, o mais racional e o mais eficaz processo de formação de possíveis leitores. E a experiência tem provado de sobejo, o acerto do caminho seguido. (TAHAN, 1966, p. 16)

Outra vantagem de ouvir histórias é que as crianças crescem na aprendizagem acadêmica. Contar histórias apresenta um novo vocabulário para as crianças. Em casa, as pessoas se comunicam com um número limitado de palavras. Mas as histórias terão vocabulário de nível acadêmico e muitas palavras novas para a criança aprender. É fácil ensinar o significado das palavras à medida que as crianças aprendem mais rápido com o contexto da história.

As diferenças entre culturas e vários estilos de vida são apresentadas às crianças por meio de histórias. Todas as histórias são informativas para as crianças, pois são novas para o mundo; eles podem saber muito poucas coisas sobre a vida no mundo. As histórias ajudam as crianças a visualizar o enredo e os personagens.

Contar histórias é talvez a maneira mais poderosa de os seres humanos organizarem a experiência. Alguns argumentaram que o pensamento narrativo é a forma ótima de pensar para aprender e expressar o que sabemos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas.

[...] transporta-nos para o lugar do compartilhar, da voz que embala as fantasias de criança, de ouvidos generosos emprestados para acolher as narrativas fantásticas de contadores de histórias cumprindo o desígnio ancestral de narrar o que ouviram de outros, no fio condutor da trama da própria existência humana. [...] Especialmente na escola, as histórias chegam com grande força, tendo em vista a importância destas para a formação do leitor. Quanto mais cedo as crianças entram em contato com as narrativas maio-

res são seus interesses pelas atividades de leitura e escrita, ampliação da capacidade de imaginação, observação, vocabulário e desenvolvimento pelo gosto literário. Professores adentram no universo das histórias com a percepção que ao pronunciar “Era uma vez...” abrem as portas para um mundo repleto de encantamento. É possível aprender diferentes conhecimentos das mais diversificadas áreas, sentir e desvelar os mais variados sentimentos... (COZZI; SANTOS, 2012, p. 8).

Quando a maioria das crianças tem 3 ou 4 anos, elas podem contar muitos tipos de histórias: autobiografia, ficção e relatos que ouviram. Eles podem contar histórias com outras pessoas e para outras pessoas. Quando a maioria das crianças é adolescente, as histórias - sejam formais, de conversação e não ditas

- permeiam a vida cotidiana. Na idade adulta, as narrativas fornecem uma forma de organizar grandes quantidades de informações e servem a uma série de funções psicológicas e sociais poderosas.

As histórias têm muito a oferecer: elas desenvolvem habilidades de escuta e comunicação, melhoram a concentração e a memória, trazem experiências vivas, criam um sentimento de admiração e ajudam a sequenciar eventos. Eles também podem fornecer informações, ampliar o vocabulário e fazer ligações

importantes entre a palavra falada e escrita, além de estimular o interesse e o gosto pelos livros.

A maioria das crianças pequenas vive em um ambiente bastante limitado. Ler histórias para crianças pode mostrar-lhes lugares longínquos, pessoas extraordinárias e situações reveladoras para expandir e enriquecer seu mundo.

Também pode ser uma ótima maneira de ajudá-los a lidar com situações da vida real para as quais eles precisam de ajuda. Pesquisadores descobriram que a atividade cerebral que ocorre quando lemos ficção é muito semelhante a vivenciar essa situação na vida real, portanto, ler sobre uma situação ajuda as crianças a descobrir como resolvê-la na realidade.

As crianças adquirem comportamentos e hábitos imitando os adultos ao seu redor. Ler histórias em voz alta ajuda as crianças a se familiarizarem com a linguagem falada - como palavras e frases são usadas para encadear frases e como várias palavras são pronunciadas.

Os primeiros anos é quando as crianças absorviam muitas palavras que usariam ao longo da vida. Contar histórias para crianças ajuda a desenvolver suas habilidades de compreensão enquanto tentam ouvir e entender a história que está sendo lida para elas.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E A ALFABETIZAÇÃO

As crianças não apenas reproduzem as mesmas experiências indefinidamente, mas também fazem conexões “intertextuais” que podem envolver experiências que encontraram em suas vidas ou impressas.

A conexão entre contar histórias e alfabetização está bem estabelecida. A narração de histórias cria amor pela linguagem e motivação para a leitura. Vocabulário, compreensão, sequenciamento, memória e escrita criativa se beneficiam da narração de histórias. Contar histórias melhora as habilidades de escuta que são essenciais no aprendizado e nos relacionamentos. A narrativa incentiva a escrita criativa, o pensamento criativo e a resolução de problemas.

A leitura é uma prática que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida da criança. Formar leitores assíduos é um trabalho longo, que precisa de técnica, paciência e sabedoria, pois culturalmente e historicamente, ler é algo que nem todas as pessoas fazem com frequência, ou fazem por necessidade, tornando a leitura um ato fora das atividades do cotidiano (SANTOS et al., 2016, p. 2).

Os livros infantis fornecem os exemplos repetidos que as crianças precisam ver para que o aprendizado se mantenha e produza uma mudança em seu próprio comportamento.

Em nossa vida cotidiana, parece impensável que possa haver alguém que não saiba ler, mas existem muitos lugares no mundo onde a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades são um problema. Porque graças ao acesso universal à educação, as pessoas terão maior qualidade de vida e mais oportunidades para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da alfabetização é uma parte vital do desenvolvimento geral da criança. É a base para ir bem na escola, socializar com outras pessoas, resolver problemas, tomar decisões, desenvolver independência, administrar dinheiro e trabalhar.

Dar às crianças acesso a todas as variedades de literatura é extremamente importante para seu sucesso. Educadores, pais e membros da comunidade devem ajudar os alunos a desenvolver amor e paixão pela leitura. A leitura de histórias não é apenas importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas para ter sucesso na escola ou no trabalho, mas também é valiosa por outras razões.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor (SILVA, 2011, p. 23).

O primeiro valor a ser observado é que a literatura infantil oferece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o assunto. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois incentiva um pensamento mais profundo sobre a literatura. Literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber; permite alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da obra literária do que o próximo leitor, com base nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e formular hipóteses sobre o assunto.

Em segundo lugar, a literatura infantil fornece um caminho para os alunos aprenderem sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. É crucial que as crianças aprendam esses valores porque “desenvolver atitudes positivas em relação à nossa própria cultura e às culturas dos outros é necessário para o desenvolvimento social e pessoal” (Norton, 2010, p. 3). Ao dizer isso, entretanto, ao ensinar os alunos sobre a herança cultural de outras pessoas, deve-se ter muito cuidado ao selecionar quais livros recomendar aos jovens leitores.

Terceiro, a literatura infantil ajuda os alunos a desenvolver a inteligência emocional. As histórias têm o poder de promover o desenvolvimento emocional e moral. A literatura infantil “contém inúmeros momentos de crise, quando os personagens tomam decisões morais e contemplam as razões de

suas decisões", uma habilidade importante para as crianças verem modelada (Norton, 2010, p. 34).

A literatura infantil é valiosa porque promove o desenvolvimento da personalidade e social. As crianças são muito impressionáveis durante os anos de formação, e a literatura infantil pode ajudá-las a se tornarem pessoas atenciosas, inteligentes e amigáveis. O psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget diz que quando os alunos passam do estágio pré-operacional para o operacional do desenvolvimento cognitivo, eles se tornam menos egocêntricos. Enquanto os alunos da pré-escola e do jardim de infância podem estar totalmente focados em si mesmos, à medida que crescem, eles começam a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista dos outros.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de

informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

A literatura infantil também pode incentivar os alunos a desenvolver relacionamentos com as pessoas, incentivando o contato social. A literatura incentiva os alunos a serem pessoas atenciosas e amigáveis, e essas características podem ser consistentes com o desenvolvimento dos alunos em cidadãos de qualidade.

Somente durante a última década o conceito de "alfabetização" adquiriu um papel central na educação infantil. No passado, os especialistas em alfabetização raramente viam a alfabetização como um aspecto essencial do crescimento e desenvolvimento saudáveis de crianças pequenas.

A educação infantil é o momento em que as crianças desenvolvem habilidades, conhecimento e interesse em aspectos baseados em códigos e no significado da linguagem escrita e falada.

O reconhecimento de palavras escritas é o ponto de partida do processo de leitura. Um leitor adulto, tem em seu dicionário mental, representações de palavras, que incluem informações sobre a estrutura fonológica (significado e função sintática) e ortográfica. A criança deve incorporar o conhecimento da estrutura ortográfica para ser capaz de ver a palavra e reconhecer seu significado. A partir desse reconhecimento, o significado de cada palavra é integrado em unidades maiores de significado, por meio de estratégias e processos que relacionam as informações do texto com o conhecimento prévio do leitor.

A escrita é um objeto cultural, em sua aprendizagem a intervenção de uma pessoa alfabetizada é essencial. Esse processo, em casa, é mediado pelos pais, sua natureza depende das características da intervenção; pode variar de um grupo social para outro e ter efeitos diferentes no aprendizado da criança.

A escrita é um código secundário, cuja aquisição requer um esforço cognitivo e intelectual e a intervenção de um sujeito letrado. Nesse processo, dois tipos de desenvolvimento são diferenciados: aqueles que fazem parte da aprendizagem perceptual (discrimi-

nação visual de letras e palavras) e aqueles que o adulto medeia na aprendizagem (intervenção de um adulto competente nas habilidades de linguagem).

É necessário não esquecer que as crianças devem aprender a linguagem escrita e o sistema de escrita ao mesmo tempo.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

As crianças têm um conhecimento inato dos princípios universais que governam a estrutura da linguagem, que estão em sua mente e são colocados em operação por estímulos ou dados do ambiente (influência adulta). Vygotsky garante que em todo processo educacional deve haver uma colaboração entre adulto e criança. Elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a distância entre o nível real de desenvolvimento (capacidade de resolver um problema, de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (resolver um problema sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com um parceiro mais eficaz). Além disso, ele afirma que a aprendizagem é um fenômeno social, uma vez que os processos evolutivos internos operam apenas quando a criança está em interação e cooperação com as pessoas.

Bruner, com base nisso, incorpora o conceito de andaime, que é a estruturação que o adulto faz da tarefa, e da interação para facilitar a aprendizagem dos mais novos.

Situações rotineiras são importantes para a aquisição da linguagem, visto que funcionam como um andaime, ou seja, são comportamentos adultos que visam possibilitar a realização de comportamentos pela criança. Nessas situações, o adulto ajusta sua intervenção, seu tipo de fala às habilidades da criança e aumenta progressivamente suas expectativas quanto ao que a criança pode dizer ou fazer. Nessa interação, ele aprende a usar a linguagem. Se a ajuda do adulto for “correta”, a criança assumirá responsabilidades na tarefa, ou seja, atua em sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Linguagem e cognição: pensa-se bastante por meio da linguagem depois que desenvolvemos esta habilidade. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Na infância, podemos observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca. Linguagem e comunicação: temos a intenção comunicativa, e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estrutura da linguagem nos permite lançar mão de recursos mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades da comunicação. (MOUSINHO et al, 2008, p. 298

- 299)

As letras do alfabeto constituem um conjunto diferenciado de outros conjuntos, por uma série de características que se combinam em cada letra. Um pequeno conjunto de recursos é suficiente para distinguir as letras umas das outras e dar a cada uma um padrão único de recursos, porque os recursos podem ser combinados de maneiras diferentes.

Segundo Oliveira (2008, p.150):

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto esquecem os outros. Tal desenvolvimento

vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Este trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídos.

A exposição à escrita desencadeia nas crianças esse processo de discriminação progressiva de letras e palavras; eles aprendem a abstrair o conjunto de características contrastantes internas das letras e algumas características globais da escrita, como a variedade de elementos e a multiplicidade de unidades.

As crianças produzem espontaneamente os gráficos, num primeiro momento são linhas contínuas e indiferenciadas, depois assumem formas mais diferenciadas, com uma ordem linear dos elementos e uma incorporação progressiva das letras convencionais. Eles estão mais interessados em escrever, estar em um ambiente rico em material gráfico e ter um adulto alfabetizado que incentiva situações de escrita, ou seja, que escreve o que a criança pede, fornece material e reconhece uma intenção comunicativa na escrita da criança (inclusive se não for convencional).

Com a escrita espontânea, a criança escreve “como sabe”, ganhando segurança como escritora. Em diferentes situações, o professor fornece o modelo a partir do qual aprender, esclarece dúvidas e colabora na elaboração e redação de um texto e na construção da noção de público, importante para a intenção comunicativa.

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fada remetem a um processo de transferência de emoções causadas por personagens que representam momentos vivenciados pela criança e até mesmo pelos adultos.

Ao escutar uma história a criança ou o adulto recorda fatos de sua vida que podem ter sido “marcantes” em algum momento, por isso um psicopedagogo poderá auxiliar no processo de identificação de problemas que estão afetando seu lado afetivo, podendo contribuir para o processo ensino aprendizagem.

É fundamental que a criança, além de escutar o conto, converse a respeito do mesmo, sobre seus sentimentos, aproveitando as narrativas que esses estão lhe oferecendo, se tornando significativo e auxiliando a trabalhar com problemas que estão lhe causando algum transtorno.

Segundo Bettelhein (2002, p. 74):

A criança “sente” qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

Nota-se que a criança interioriza os momentos de sua vida e deseja remeter seus sentimentos por meio das histórias que escuta, sendo assim, a presença de um psicopedagogo é extremamente fundamental durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e

esquemas práticos necessários à vida adulta.

Dessa forma, quando escuta uma história, o indivíduo penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

Os contos de fadas são relatados em território imaginário - um lugar mágico de possibilidade; um herói ou uma heroína ou, às vezes, os dois juntos enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições comuns da existência humana, na maior parte diverge dela na maneira como funciona, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para outro lugar onde as maravilhas são comuns e os desejos realizados.

Os agentes que produzem milagres de esperança nas histórias variam de um lugar para outro, à medida que surgem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição. A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, por um lado, beldames astutos e madrastas, por outro. A história é muitas vezes uma história imaginada: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de fadas e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão. Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas para declarar isso não precisa continuar.

A promessa do final feliz leva os contos de terríveis feitos sombrios à sua improvável conclusão. Há ocasionalmente um conhecido conto de fadas que termina mal, como Chapeuzinho Vermelho, de acordo com Charles Perrault. Mas é uma aberração, como mostra uma miríade de variações populares nas quais a jovem engana o lobo com seu prêmio ou até o mata. A versão mais dita introduz um herói: os Grimms trouxeram o pai para a trama.

Os contos de fadas podem ser orais (contados por pessoas em diferentes localizações geográficas e em vários momentos históricos até o presente) e / ou literário (criado por autores conhecidos) na origem, mas se manifestam em numerosos meios de comunicação, incluindo filmes. Embora a fórmula Disney de heroínas perseguidas inocentes, príncipes bonitos e felizes, sempre tenha dominado o entendimento popular de tais narrativas (pelo menos no mundo de língua inglesa), os contos de fadas não precisam conter esses elementos. Eles dizem respeito ao fantástico, ao mágico, ao sombrio, ao sonhador, ao desejo e ao maravilhoso.

Os contos de fada contribuem para as questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti, (1989, p 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivencias de cada indivíduo.

Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as catego-

rias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

Percebe-se que os contos de fada representam a interiorização de cada pessoa, nas quais são explicitas por meio da interpretação que se faz de cada história.

Segundo Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada pessoa olha para os contos de fada de uma forma diferente, pois os personagens representam momentos vividos ou problemas que podem estar causando algum transtorno.

De acordo com Bettelheim (2002, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Os contos de fadas nos mostram o mundo de nossos antepassados, e as preocupações neles são a sobrevivência básica. As histórias são ambientadas em uma época em que os pais muitas vezes não podiam alimentar seus filhos, quando ursos e lobos vagavam e perigos desconhecidos jaziam em florestas tão profundas que ninguém sabia onde terminavam. É fácil esquecer que essa era foi muito, muito mais longa que a nossa e causou uma profunda impressão na psique humana.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p, 20).

As pessoas nos contos de fadas são identificadas por sua ocupação: agricultores ou lenhadores, alfaiates ou pescadores, reis ou moleiros. A maioria das pessoas é pobre. As mulheres - incluindo rainhas - morrem jovens de ter filhos continuamente; as madrastas cruéis que você vê em muitas his-

tórias costumam ser apenas adolescentes, herdando trabalho duro dos filhos de outras pessoas. Todos os tipos de coisas fantásticas podem ser imaginados sobre estranhos e as terras além do horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada criança é diferente e, portanto, seus interesses também variam. Ler para criança abre uma oportunidade para discutir o conteúdo do material de leitura.

A narrativa cria uma oportunidade para a criança compartilhar experiências que podem ser semelhantes ao enredo. Eles podem até revelar que os personagens do livro se parecem com amigos ou professores.

Nossa capacidade humana de organizar nossas experiências em narrativas nos diferencia de todas as outras espécies vivas em nosso planeta. Por meio de histórias, criamos mitos imaginários compartilhados que orientam e moldam nossas sociedades, culturas e comunidades.

Dar espaço para que as crianças contem suas histórias e ouçam as de outras pessoas é importante, pois elas aprendem a fazer parte da nossa cultura e sociedade.

Ao compartilhar histórias, podemos descobrir nossas próprias verdades, bem como descobrir e nos relacionar com as pessoas ao nosso redor. A narração de histórias cria empatia, permitindo que nos coloquemos no lugar de outra pessoa, criando a base da inteligência emocional social que é tão importante na educação infantil.

Ao longo da história, os humanos contaram histórias para dar sentido ao mundo ao nosso redor, para criar propósito e significado e para estabelecer entendimento com os outros.

Portanto, as histórias infantis são fundamentais para o desenvolvimento integral e significativo da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.

BRASIL. PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 1ª a 4ª séries, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MOUSINHO, R. et al Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Revista Psicopedagogia, v.25, n.78, São Paulo; 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862008000300012&script=sci_arttext> Acesso em: 02 mai 2021.

NORTON, D., & NORTON, S. Pelos

olhos de uma criança: Uma introdução à literatura infantil (8ª ed.). Boston, MA: Prentice-Hall. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. G. Nas asas da imaginação. Projeto Materna Ensino Infantil, São Bernardo do Campo, 2018.

SILVA, E. G. Leitura e produção textual: o desafio de ensino a ler e escrever textos na escola. In.: Revista Notícias Construir, ed. Construir, Recife, 2018.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 4. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA LÚDICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN

RESUMO

Este artigo, de caráter descritivo, tem como objetivo geral elucidar a importância do lúdico como recurso integrado à educação para o estímulo da aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao indivíduo. Conforme referencial bibliográfico, constatou-se que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que durante a etapa da Educação Infantil, a criança deve participar das atividades, percebendo e reconhecendo em si, suas potencialidades. Os jogos e brincadeiras, quando empregados no processo de aprendizagem de maneira lúdica enriquecem as práticas pedagógicas, estimulando a participação e desenvolvimento infantil, melhoram a capacidade de interpretação do mundo e das relações sociais. Sendo assim, o docente, profissional responsável por estimular a relação do aluno com o objeto de aprendizagem, encontra no recurso lúdico, oportunidades e estratégias de ensino facilitadoras do processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais, motoras e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the use of games and games as pedagogical resources to stimulate students' learning in Early Childhood Education. The phase of Early Childhood Education, in addition to its mandatory, is of paramount importance for the development and socialization of the child, in this first educational stage, the child appropriates new discoveries, interacts with other individuals, develops his autonomy and acquires experiences indispensable for his maturation process. The learning and development of the child depends on a set of planned actions that can arouse the interest and participation of the student, in this sense it can be emphasized the Ludicity as an intentional practice of educational action in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Games; Games; Playfulness; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de caráter descritivo tem como objetivo geral a importância das práticas pedagógicas lúdicas para o desenvolvimento infantil. Se sabe que o brincar é atividade fundamental para as crianças, pois brincando elas exploram o mundo, se comunicam e aprendem sobre as relações sociais, além de ser um direito da criança, é de suma importância para o desenvolvimento da suas habilidades e por isso as escolas de Ensino Infantil utilizam os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

Para efetivo trabalho educacional, as diferentes formas de mediação docente, como utilização de materiais, brinquedos e organização dos ambientes influenciam na qualidade da aprendizagem, sendo assim, não basta estimular a brincadeira, é preciso que haja significado para contextualização do conhecimento. Sendo assim, o lúdico empregado no processo de aprendizagem, contribui para aquisição do conhecimento, desenvolvimento social, cultural e pessoal da criança.

O BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar é importante no desenvolvimento da criança, além de ser uma necessidade do ser humano, o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar, é através do jogo que ela se comunica com o mundo a sua volta.

Brincando (...) as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...) a obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...); a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...) dar oportunidades ao demais (...), enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1993, p.45)

Do ponto de vista da científico, a criança precisa brincar, vivenciar experiências, se relacionar ao ar livre, pois o seu desenvolvimento depende do estreitamento dessas relações e das experiências de vida. O processo de aprendizagem infantil requer o estímulo da sensibilidade das crianças, ou seja, despertar seu interesse, promover o toque, o raciocínio sobre as regras de um jogo ou brincadeira, compreensão do corpo em movimento, produz uma série de memórias para as funções do Sistema Nervoso.

“A brincadeira deve ser a principal atividade de uma criança. É o que cérebro dela espera: brincadeiras e mais brincadeiras, ainda mais relacionadas com a atividade física, e de preferência ao ar livre. Quanto maior for as diferenças de idade, melhor será para o desenvolvimento das relações pessoais e para a modulação da agressividade e da empatia. Mas não precisa se companhia sempre, não: o cérebro também precisa aprender a se entediar.” (REVISTA PAIS&FILHOS, 2018. Disponível em: https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/neurociencia-prova-que-criancasprecisam-brincar-ao-ar-livre/. Acesso: 03 fev 2021)

Se tratando da infância, durante a Educação Infantil, período de grande importância para a formação emocional, cognitiva, social e motora da criança, os recursos pedagógicos pautados no desenvolvimento produtivo da criança defendem a importância da utilização das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras para a promoção da aprendizagem significativa, pois a criança, necessita interagir socialmente, participar das brincadeiras, compreender regras e significados, criar vínculos e explorar o ambiente para compreender sua existência, externar emoções e experimentar novas habilidades.

Para a criança, brincar, é sinal vital, é sinônimo de vida ativa, sendo assim é pos-

sível considerar as atividades como meio da criança dominar conflitos e experiências cotidianas.

Alguns estudiosos defendem que a criança brinca simplesmente por gostar, outros atribuem ao brincar uma necessidade que a criança desenvolve para dominar conflitos da vida diária.

Santos (2008, p.111) alega que alguns autores defendem que a criança brinca por prazer, outros dizem que ela brinca para dominar angústias ou dar vazão á agressividade. Sendo assim, é possível perceber que o desenvolvimento infantil encontra no brincar mecanismos para impulsionar este processo. Portanto, o brincar se configura como atividade social e cultural da criança e é ação que condiciona o infantil ao mundo real por meio de uma experimentação antecipada dos fatos cotidianos.

As brincadeiras promovem interação entre o brincar e o brinquedo, diferente dos recursos tecnológicos que já são programados para uma determinada ação, a brincadeira com bola, por exemplo, além de ser vista como atividade física e lúdica estimula a criatividade, a ação do corpo e da mente.

O brincar é sinônimo de vida para a criança, é um meio pelo qual conseguem conhecer, expressar-se e evoluir enquanto, ser humano ativo. É nesta perspectiva que Friedmann (1998, p.30) afirma que as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos. A autora define o brincar como um direito da criança, pois brincar segundo ela é uma atividade que integra a vida social das mesmas.

Segundo Kishimoto (2009, p. 52) o poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite a criança ir além do real, o que colabora para seu desenvolvimento. Nos jogos, a criança é bem mais do que a realidade, e desse modo que a criança toma iniciativa, para planejar, executar e provavelmente avaliar, seu meio de convívio. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introduzir o seu contexto social na convivência.

É por meio do brinquedo que a criança constrói o seu próprio mundo, o mundo do faz-de-conta, onde tudo pode acontecer, onde ela pode ser quem ela quiser ser, podendo ser a mãe, o pai, o médico, a professora entre outros, geralmente baseados em torno de seu convívio educacional ou familiar, ela traz para o seu universo, situações inusitadas de sua realidade.

O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático que facilita o aprendizado, mas um modo no qual contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo e suas habilidades.

De acordo com Kishimoto (2009, p.7) jogo, brincadeira e brinquedo possuem significados distintos. Portanto, brinquedo é entendido como instrumento, suporte de brincadeira, brincadeira como uma descrição de uma conduta estruturada com regras da ação da brincadeira.

Sendo assim, torna-se necessário considerar o lúdico por todas essas vertentes, jogo, brincadeira, representação e brinquedo entendendo assim estes não como componentes distintos da atividade lúdica, mas sim como peças de um quebracabeça que configuram a ludicidade na educação.

Diante de tais concepções compreende-se que o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas no meio cultural do povo, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de

alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Nessa mesma perspectiva, Brougére (2004, p.16) complementa que a palavra jogo se aplica mais às crianças e jovens, exclui qualquer atividade profissional, com interesse e tensão e por isso, vai muito além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar outras atividades da mesma finalidade como: Histórias, canções, danças e outras manifestações artísticas. Diante disto, percebe-se que o jogo se constitui numa atividade primária do ser humano, e principalmente na criança que se manifesta de maneira espontânea, aliviando a tensão e permitindo a educação do comportamento, onde se verifica que o jogo auxilia no desenvolvimento físico, mental, emocional e social do aluno.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criado por objetos lúdicos, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, cores diversas, com isso podem incorporar, também um imaginário, criado pelos desenhos animados, seriados de televisão, mundo encantado dos contos de fadas, estórias de piratas, bandidos, fazendeiros entre outros.

Ao representar imaginários, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob formas de bonecos, super-heróis, fantasiados de animais, máquinas e monstros.

O que fascina as crianças, só a possibilidade de ser levada a outra realidade, onde eles acabam comparando a vida real, com a vida por trás dos contos, desenhos e outras referências. Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social.

Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça. (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Quando a criança brinca, muitas coisas acontecem, pois ela imerge no mundo mágico da infância, onde tem o poder de revelar suas visões de mundo, suas descobertas, seus encantamentos, sua alegria, além, são claro, de compartilhar ideias e sentimentos, pelo simples prazer e vontade de aceitar. Brincando, as crianças recriam o mundo, não para mudá-lo, mas simplesmente para compreendê-lo.

Como acontece com muitas outras normas do Estatuto da Criança, muitas vezes essa norma não é posta em prática. No estatuto, o direito ao brincar está incluído no artigo 16, que garante o direito à liberdade.

O direito ao brincar é puramente da criança, que está numa fase típica de desenvolvimento que, se perdida, não poderá ser recuperada. A própria Convenção dos Direitos da Criança da ONU, no artigo 31, estabelece o direito ao brincar, ao descanso e ao

lazer.

O que se percebe é que o brincar é um direito da criança como a saúde, a educação, a proteção e os demais direitos da criança, mas o que vemos em nossa sociedade é que o direito ao brincar está gravemente ameaçado pelas circunstâncias do mundo em que vivemos, onde os pais não tem mais tempo para os filhos, a escola muitas vezes o papel que o brincar tem para a criança, e as mesma são tidas como adulto em miniatura.

A infância é uma etapa singular e estruturante para o desenvolvimento humano, na qual o brincar é um processo fundamental, mas reduzimos a infância ao seu devir, como se falássemos sempre de futuros alunos, futuros adolescentes, futuros adultos, futuros trabalhadores. Mas a criança não é futuro, é presente, e precisa ser compreendida e respeitada em seus direitos fundamentais, entre eles o direito ao brincar – este, sim, seu verdadeiro "trabalho", como dizia Piaget.

Vygotsky entende que, as brincadeiras contêm todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada, desenvolvendo capacidades especiais para a vida em sociedade.

"A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntarias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas tudo aparece na brincadeira que se constitui assim no mais alto nível do desenvolvimento préescolar." (VYGOTSKY, p 135)

Esse direito da criança deveria ser cumprido, deveria se investir mais em brinquedoteca para que as crianças tenham um lugar para exercer seu direito. A criança não é um adulto que ainda não cresceu. Ela tem características próprias. Para alcançar o pensamento adulto (abstrato), ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

O brincar não é simplesmente um ato comum, mas um ato extremamente complexo, carregado de valores, de finalidades éticas, os quais vão não apenas contribuir, mas também determinar o desenvolvimento da personalidade da criança de sua identidade, o sucesso de seu relacionamento social, de sua convivência com as conquistas, com as realizações bem como com as frustrações, desilusões, decepções e como lidar com a diversidade de sentimentos com os quais nos deparamos a todo instante no nosso dia-a-dia durante toda a nossa existência.

Alves (2003), citando Kishimoto, discorre sobre a influência portuguesa: os jogos tradicionais recebem forte influência do folclore.

[...] os contos, lendas e histórias que alimentavam o imaginário português se fizeram presentes em brincadeiras e brinquedos brasileiros. Personagens como a mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão, trazidos pelos portugueses, foram incorporados em brincadeiras que vão desde a bola de gude até o pique ou pega-pega (ALVES, 2003, p. 5).

Os efeitos positivos das brincadeiras começaram a ser investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como facilitadora para a criança adquirir conhecimentos, habilidades e compreensão do mundo que a cerca, além de ser um fator importante para as relações com o outro

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de de-

senvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 34).

É na brincadeira que a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe.

Para Antunes (2009, p. 31), inexiste brincadeira sem aprendizagem: por tudo que se conhece hoje sobre a mente infantil, não mais se dúvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Jamais se brinca sem aprender.

[...] É necessário, antes de tudo, que o educador saiba o verdadeiro significado de ensino e aprendizagem, para assim, aplicar os jogos e o lúdico neste processo. O objetivo do lúdico é proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa. A criança aprenderá mais facilmente se o conteúdo ou forma em que este será feito, for de uma maneira interessante, para isso, nada melhor do que usar algo da própria natureza da criança como a brincadeira [...]. (AGUILAR, 2004, p.17)

Os jogos lúdicos, antes de brincadeiras, são atividades lúdicas infantis que além de variadas, possuem uma grande ligação às brincadeiras difundidas pela família, de forma que as crianças antes de frequentar a escola, levam consigo o conhecimento prévio sobre a cultura familiar e do meio social onde vivem.

O surgimento dos jogos consta em manuscritos milenares e, segundo estudiosos, abordam sobre os jogos praticados em todo o mundo sejam estes, voltados á prática educativa ou apenas, para a realização de atividades corporais.

[...] Dificilmente se poderá delinear exatamente qual foi o primeiro jogo surgido no mundo. Adeptos da teoria Darwiniana afirmam que foi um jogo chamado de Jogo da Evolução, praticado pelos Neanderdhal. Consta que era um jogo bem simples e rude, jogado com um grande osso. Marcava-se pontos destroçando a cabeça dos adversários e com isso conseguindo o domínio de territórios [...] (HUIZINGA: 1971,p. 74)

Apesar de todas as dificuldades, os jogos proliferaram pelo mundo e com o advento das grandes navegações as culturas se encontraram e trocaram informações, tendo sido nesta época criadas as primeiras empresas de exportação de jogos, passo fundamental para o crescimento do setor. Livros históricos dão conta de que marinheiros jogavam diversos tipos de jogos de tabuleiro em suas demoradas viagens

rumo ao desconhecido. Entre eles destacam-se “Andando na prancha” de Othu Barão; “Fugindo da Peste”, de Odhou Tôr e o clássico “Motim”, de Ostrha Ydhor. (WINNICOUT: 1975, p.41)

O lúdico desde muito tempo tem a finalidade de proporcionar à criança, uma aprendizagem rica e significativa e a cultura tem influência direta, pois de acordo com cada cultura, os jogos, desde os primórdios, tinham inúmeras finalidades educativas. Compreender este grande avanço de cada sociedade, é relevante, para conhecermos as mudanças históricas que envolvem o processo educativo, bem como para auxiliar o professor quanto ao seu papel de mediador no processo de aprendizagem, através dos jogos lúdicos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] Por meio dos jogos, as crianças não apenas vivenciam as situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogias (jogos simbólicos), os significados das coisas que passam a ser imaginado por elas. Ao criarem essas

analogias, tornam-se produtoras de linguagem, criadoras de convenções, capacitando-se para submeterem as regras e dar explicações. Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações. (PCN – Matemática, 1997, p.48)

É muito importante nessa fase de seu desenvolvimento e fundamental para o professor realizar trabalhos que sejam gratificantes para a aprendizagem adequada com compromisso de oferecer aulas de qualidade, o que acontece na verdade na escola é que as pessoas veem a escola como um espaço apenas de oferecer só para serem cuidadas onde na verdade todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando. Pois o espaço físico da Educação Infantil deve ser visto como algo que educa a criança, organizado para ser aconchegante, acolhedor e seguro.

O brincar e o aprendizado são processos interligados e contínuos como se constatou no artigo apresentado, porém muito se discute como e quais as brincadeiras inserir no contexto escolar atual onde a grande maioria das crianças vive em apartamentos e quando vivem em casas acabam prejudicados pela falta de investimento em espaços públicos seguros para tal prática, esconde-esconde,

amarelinha, entre outras. Falaremos um pouco de cada uma delas e quais benefícios oferecem para o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se levantar questões importantes sobre a prática das brincadeiras lúdicas na educação, a pesquisa realizada propiciou entendimento de que as atividades lúdicas são importantes recursos pedagógicos.

Identificou-se que a atividade lúdica é uma medida que renova e inova o trabalho na educação e que trabalhar a partir do lúdico requer entender o que a criança necessita para se desenvolver. As atividades lúdicas promovem ao ambiente escolar um lugar de harmonia onde a criança é estimulada a aprender brincando, dessa forma, ela se sente acolhida e segura para explorar o novo.

Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz- deconta é um meio pelo qual o professor e a escola podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança, além de auxiliar possíveis dificuldades na aquisição de aquisição de conhecimento da criança e despertar a curiosidade e entusiasmo nos alunos.

Nessa dimensão o professor deve pensar e executar seu projeto de sociedade e de aluno que pretende formar ciente que a contemporaneidade, passa a exigir um indivíduo de novo tipo com capacidade de inovar e aprender cada vez mais, compreender o mundo que participa e desenvolver a capacidade de resolver problemas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Edições Loyola, 2003

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. v. 1,

Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Capinas-SP: Papi-

rus, 2015.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. São Paulo, Editora Cortez, 1999

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Pioneira: São Paulo, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.

5 Ed. São Paulo: Cortez. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. Ed. Petrópolis, RJ, 2009.

KSHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

REVISTA PAIS&FILHOS. Neurociência prova que crianças precisam brincar ao ar livre. Disponível em: https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/neurociencia-prova- que-criancas-precisam-brincar-ao-ar-livre/. Acesso: 03 fev 2021.

WAJSKOP, Gisela. 1995. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev.

WAJSKOP, Gisela. BRINCAR na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995. VYGOTSKY, L. (1984). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

JULIANA GUIMARÃES DE SOUSA

RESUMO

A contação de história na Educação Infantil permite a criança vivenciar sensações e sentimentos para o desenvolvimento intelectual, social, e psicológico, esta ferramenta propicia o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade, ao narrar à história, a criança é transportada para um mundo de fantasias e personagens em um enredo empolgante cheio de mistérios, fatos fictícios e reais que influenciam no ensino aprendizagem. A Literatura Infantil vai além da organização do espaço, há necessidade de desenvolvimento de projetos que auxiliem na alfabetização, na interdisciplinaridade e na capacidade de desenvolver dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: contação de história, literatura, educação infantil, desenvolvimento, aprendizagem.

ABSTRACT

Storytelling in Early Childhood Education allows the child to experience sensations and feelings for intellectual, social, and psychological development, this tool promotes the development of language, imagination and creativity, when narrating the story, the child is transported to a world of fantasies and characters in an exciting storyline full of mysteries, fictional and real facts that influence teaching and learning. Children's Literature goes beyond the organization of space, there is a need to develop projects that help with literacy, interdisciplinarity and the students' ability to develop.

KEYWORDS: Storytelling, Literature,

Early childhood education, Development, Learning.

INTRODUÇÃO

Para falarmos da contação de história se faz necessário pensarmos primeiramente na leitura e consequentemente em o ato de escrever. Segundo Marnaide (2007/2008) a leitura nada mais é que uma ação de compreender, a autora destaca a leitura como uma ferramenta que nos permite compreender o mundo a nossa volta e a nós mesmo, sendo um fator importante para formação de nossa personalidade e também compreensão de aspectos sociais e políticos. “É imprescindível que os diversos segmentos da sociedade convençam-se da importância da leitura e, desta forma, da escrita” (Marnaide, 2007/2008 p.2).

Gadotti, 1998 afirma que leitura e escrita se completam, um sem o outro seria incompleto, na visão do autor:

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como ‘perigo’, ‘atenção’, ‘cuidado’, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (Gadotti, 1998, p. 17).

A cultura brasileira não é orientada a leitura, infelizmente no Brasil o hábito da leitura é algo pouco incentivado, segundo Agência Brasil 2020, o brasileiro lê em média, cinco livros por ano, sendo apenas a metade de livro lidos inteiros e os demais com a leitura interrompida. O site aponta dados alarmantes em relação à leitura no nosso País:

O Brasil perdeu, nos últimos quatro anos, mais de 4,6 milhões de

2015 para 2019, a porcentagem de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. Já os não leitores, ou seja, brasileiros com mais de 5 anos que não leram nenhum livro, nem mesmo em parte, nos últimos três meses, representam 48% da população, o equivalente a cerca de 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros (Agência Brasil, 2020, p.1).

A contação de história, antes de mais nada é uma ferramenta que exige a prática da leitura, desta forma, é possível um maior domínio para o objetivo final que é o de ensinar de modo didático. Para Viana e Primo (2013), contar história não é só o ato de ler para o educando, mas é bem enfática ao destacar a importância de interpretar a história para que aja uma compreensão por parte do ouvinte. A autora explica a contação de história como estimulador de aspectos cognitivos e comportamentais da criança, pontuando uma falta de atenção por parte dos educandos para tal.

Contar história é educar, é o artifício da oralidade, que estimula a imaginação das crianças, como se tudo tivesse vida, significado, emoções e prazer. Observa-se que a maioria dos educadores não tem noção da importância da história das histórias para a formação de qualquer criança, pois através das histórias podem conhecer outros lugares, outros tempos, mudar o jeito de ser e de pensar emocionar rir, chorar, ficar triste, sentir alegria viver tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve, mas se o contador não dominar essa arte as história deixa de ser prazerosa e passa a ser apenas didática (Viana e Primo, 2013, p.3).

Por conta disso houve a necessidade de buscar sobre o tema em questão para investigar como se da os processos de apren-

dizagem através da cotação de história, quais aspectos que influenciam no desenvolvimento da criança e as características que envolvem esse processo. Desta forma, a revisão bibliográfica nos permite ampliar o olhar do modo que criança aprende por meio do ouvir, que momento há a descoberta e sentimentos que desperta para a imaginação e criatividade, consequentemente para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Desta forma o objetivo deste trabalho é levantar questões referentes à influência da contação de história na educação infantil, investigar a importância no desenvolvimento intelectual, buscando o equilíbrio entre mente e corpo da criança.

O artigo está dividido em três capítulos, o primeiro discorre sobre a importância da literatura na educação infantil, quais características e sugestões para prática na sala de aula.

O segundo capítulo aprofundamos na revisão bibliográfica sobre a contação de história, origem, relevância e manuseio na prática pedagógica.

O terceiro capítulo enfatizou os contos fadas como principal ferramenta na Arte de contar história, não dar para pensar em Educação Infantil sem atrelarmos a histórias fictícias permeadas por enredos empolgantes e cheios de fantasias, nos quais traz encantamento para as crianças.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO

Malu (2107), explica que a Literatura Infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, nas palavras da autora, a criança desperta para o mundo da leitura de forma a aprender, mas também sente prazer nas atividades proposta com o uso da literatura. Quando a literatura é iniciada na infância, a imaginação da criança é desenvolvida e isso é experimentado de forma prazerosa. A literatura utilizada desde cedo faz diferença no poder de aprender durante toda a vida.

Na visão da autora o uso dos livros vai mais além do que simplesmente a ideia de comunicação e do desenvolvimento da linguagem, mas é um recurso capaz de promover a interação social e trabalhar o emocional.

A criança que entra em contato com o universo da leitura tem mais facilidade para aprender e para conviver na escola. A leitura é uma realidade interdisciplinar que, em muitas de suas manifestações está relacionada com outros modos de expressão que formam a bagagem comunicativa da criança desde seus primeiros anos, isto é, na Educação Infantil (MALU, 2107, p.33).

Literatura e escrita é, sobretudo algo prazeroso, um é consequência do outro. A partir do momento que tomamos o gosto pela literatura, criamos espaço para buscar mais e mais o hábito da leitura. Quanto mais investimos em atividades que despertem o prazer da leitura em sala de aula, mais contribuímos para formação de crianças ativas, criativas, curiosa e consequentemente se tornam pessoas mais autônomas, capazes de identificarem qual o seu papel no mundo e nas vidas das pessoas nas quais convivem.

Viana e Primo (2013), frisa a importância da literatura para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, para ela, a criança é capaz de simbolizar o seu mundo, porém, cabe ao educador saber conduzir esse momento para a criança desenvolver a oralidade, por meio do que ela ouve, além do mais, o “momento da leitura cria um vínculo maior entre pais e filhos e professores e alunos”

Alguns exemplos da prática literária:

1. Varal de leitura

Basicamente, será necessário imprimir imagens da história que deseja contar. Caso seja uma narrativa criada pela própria criança, ela mesma pode desenhar as personagens em um cartão.

O material usado:

- Barbante
- Imprimir imagens de cenários e personagens da história a ser contada
- Pregadores de roupas

A história no varal é um ótimo recurso para a contação, pois as crianças conseguem visualizar melhor o texto e as ilustrações. Enquanto se conta, são feitas perguntas sobre o enredo, personagens e as características do cenário. Depois da contação, pergunta-se quem quer recontar a história para os colegas. Considera-se que a contação de histórias é de suma importância na Educação Infantil, para que os pequenos leitores se tornem leitores mais competentes. Acredita-se que é necessário que a prática da contação de histórias ocorra desde a mais tenra idade e deva ser incentivada no âmbito escolar para proporcionar o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo.

2. Ciranda do livro

A ciranda do livro é uma atividade aplicada a alunos que tenha conhecimento básico de leitura e escrita. A importância dessa atividade é:

- Desenvolver o hábito de leitura;
- Desenvolver o senso crítico e a criatividade;
- Expressar-se com coerência e fluência;
- Registrar suas ideias e opiniões;
- Envolver os pais nas atividades escolares;
- Interpretar as histórias lidas;
- Realizar atividades propostas em casa e na escola como: caça-palavras, jogo de forca, quebra-cabeça, montagem de enredo de histórias, confecção de fantoches, entre outros;
- Relatar cenas e contar histórias lidas;
- Desenvolver a linguagem oral e escrita;
- Desenvolver habilidades relativas à fala por meio de interação e de sua participação nas diversas atividades propostas;
- Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

Aplicação da atividade:

A duração da atividade é de aproximadamente 360 minutos, sendo 12 atividades de 30 minutos cada.

Antes de iniciar as atividades

Professor, o projeto “Ciranda do Livro” consiste em rodízio de livros com diferentes títulos realizados com os alunos de uma turma. Todas as atividades propostas nesse projeto deverão acontecer depois da leitura de livros que deverão ser providenciada por

meio de alguns passos para execução desse projeto. A cada troca de livro os alunos levam uma nova atividade, aqui denominada como “desafio”. São atividades de habilidades manuais e de linguagem oral e escrita nas quais os alunos serão desafiados a exercerem além da sua oralidade, interpretação e reconhecimento de unidades fonológicas, criação de fantoches, contação de histórias, resolução de cruzadinhas, caça palavras, escrita espontânea, reconhecimento de personagens, jogo de forca, auto ditado, recorte e colagem de palavras e trechos de histórias, entre outros. Essas atividades deverão ser realizadas em casa, e também na sala de aula. No decorrer do desenvolvimento do projeto as crianças deverão construir um livro onde serão anexadas as atividades realizadas. Ao final do projeto deverá ser entregue a cada aluno um certificado de participação e uma medalha de “Bom Leitor” como estímulo à continuidade da prática da leitura. Por meio do projeto deve ser dado à literatura um caráter lúdico e ser desenvolvida a ideia de que a leitura é capaz de transportar as pessoas a lugares e espaços e tempos inimagináveis.

Iniciando os trabalhos

Professor, para dar início ao projeto, você deve escolher um repertório de títulos de livros de literatura infantil adequado à faixa etária, com vocabulário apropriado, que não sejam nem extensos, nem muito curtos, histórias que valorizam e respeitam as diferenças e combatem os preconceitos, assuntos atuais e educativos. Você pode escolher quantos livros quiser, tudo vai depender do seu planejamento. A sugestão é que o aluno leve um livro por semana, e a cada vez que a criança ler um livro ela terá uma atividade em forma de desafio para fazer em casa, com a orientação de um adulto. A quantidade de livros corresponde a quantidade de semanas que durará o projeto, dessa forma, corresponde também ao número de atividades que você deverá propor, visto que, cada semana há uma atividade para ser feita. O número máximo de semanas precisa ser a quantidade de alunos da turma, para que o rodízio dos livros contemple todos os alunos e não possa sobrar. Um dos objetivos do projeto é envolver a família nas atividades escolares, mas é preciso que seja muito bem explicado aos pais para que eles possam apoiar e participar da compra do livro e das leituras em casa. Professor, o projeto deve ser esclarecido na primeira reunião de pais e explicado a importância do envolvimento da família no projeto, a fim de promover a leitura, a escrita e a oralidade. Os pais precisam entender a dinâmica das atividades e dos desafios e o valor do apoio deles nesse trabalho. Esclareça que deverá ser confeccionada uma sacola do projeto para cada criança e que os alunos levarão para casa a cada semana, com o livro e a atividade a ser realizada, bem como as atividades acumuladas na sacola realizada por outros alunos. E que será necessário o acompanhamento dos pais nas atividades. Explique que a primeira atividade é a construção de um fantoche e que as crianças não conseguem fazer isso sozinhas. Mesmo esclarecendo tudo isso na reunião, escreva um bilhete para lembrar aos pais e informar aos ausentes.

3. Fazendo a narração

A opção do professor pode ser por LER ou por NARRAR uma história. Qualquer que seja a opção é indispensável o estudo antecipado da história, lendo-a atentamente e preparando a leitura ou a narração. O uso da voz é muito importante. A entonação, a boa dicção, a transmissão de sentimentos de calma, segredo, atenção, emoção, medo, etc.

Os gestos, a expressão facial, ajudam a dar ênfase na narração. Incluir na narração pausas rápidas, momentos de suspense, dar o —tempo certo para introduzir um novo momento da história, são indispensáveis para atrair o ouvinte.

Há textos que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração os completa. Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Ao LER é muito importante segurar o livro virado para as crianças, de forma que possam visualizar a ilustração paralelamente à leitura feita pelo professor.

O NARRAR consiste em recorrer à memória para espontaneamente apresentar a história às crianças. A escolha de uma história com que o narrador se identifique, facilita a sua memorização e lhe dá prazer em trabalhar. È mais envolvente quando o narrador apresenta detalhes dos personagens, seus nomes, características psicológicas, as frases essenciais, os lugares e situações que chamem a atenção. Isto auxilia a criação de um cenário que facilita a imaginação das crianças.

Evitar interromper a narrativa para dar explicações do vocabulário, ou chamar a atenção dos alunos. As palavras desconhecidas podem dificultar a compreensão dos alunos? Tauveron (2002) afirma que o vocabulário não constitui um obstáculo maior à compreensão. Uma palavra só faz sentido num contexto, assim é preciso primeiro compreender o contexto e às vezes o texto para finalmente compreender a palavra.

Saber ler é saber não parar, não se bloquear sobre uma palavra, é não interromper seu trabalho intelectual com uma particularidade. Nos enganamos quando pensamos ajudar os alunos ao fazermos a —tradução do vocabulário, além de criarmos a falsa ideia de que a compreensão de cada palavra leva à compreensão do texto.

A caça às palavras difíceis ignora também as intenções estéticas do autor e a interação do texto e do leitor. O uso de um sinônimo ou de uma paráfrase no lugar de uma palavra do texto é uma maneira de subestimar os valores da escolha lexical do autor. Cabe ao leitor fazer a ligação entre as palavras que vacilam quando as aproximamos e que lembram uma rede plural, na medida em que a cada confrontação fazem aparecer novos estratos de sentido.

Sempre permitir que ao final da narrativa os alunos expressem suas ideias e emoções. Permitir que os alunos façam a leitura em voz alta das suas próprias produções. Os alunos precisam sempre de um tempo de preparação ou um tempo de leitura silenciosa, antes da leitura em voz alta, para preparar a entonação que é um excelente meio de tradução de tudo o que pode se constituir o implícito do texto: a atmosfera da narrativa, os sentimentos dos personagens, o humor.

4. A criança como protagonista

Misturar o nome das crianças da sala nas histórias, nos poemas, nas parlendas, etc. Descrever os personagens de uma história a partir das características físicas das crianças. Por exemplo: O Mário Marinheiro tinha os cabelos crespos como o do Fulano, os olhos pretos como os do Ciclano, era magro como o Beltrano, etc.

5. Adivinhe quem é

Prepara-se cartões com a imagem de personagens e cartões com a sua descrição (características físicas, psicológicas, hábitos, moradia, alimentação etc.). As crianças de-

vem juntar os cartões correspondentes e comentá-los com os colegas. O passo seguinte seria que os alunos tentassem descrever personagens de contos conhecidos para que os colegas adivinhassem de quem se trata.

6. Autobiografias

Solicitar aos alunos que destaquem um episódio de suas vidas e o relacionem com um episódio de um livro. Essa busca de paralelos pode ser tanto de semelhanças quando de diferenças. Outra consiste em contrapor a vida do aluno à trajetória da protagonista. O aluno também pode dizer o que faria se estivesse vivendo tal situação ou pode aconselhar à personagem assumindo o papel de membro da família ou amigo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo viana e primo (2013) a cotação de história é uma prática muito antiga, na qual, contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade por parte do ouvinte, além de estimular o processo de aprendizagem cognitivo e comportamental, também desperta para o hábito da leitura. A mesma ao pesquisar a contação de história em uma escola localizada em Anápolis – GO, verificou que não somente os alunos eram capazes de ‘entrarem no mundo da imaginação, mas também aquele que os ensinavam, professores e alunos conseguiam expressar com gestos, vozes, expressões corporais, na medida que a história ia sendo contada, mas a mesma frisa a importância de não somente ler, mas de interpretar, sendo assim um facilitador para gerar encantamento nas crianças e prender atenção.

É importante que o contador crie um clima de encantamento, de envolvimento entre as crianças e o conto, saber dar as pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário da criança, deixá-la criar seus próprios personagens seja monstro, princesa, príncipes, mocinhos, bandidos e outros. Deve-se lembrar de que o mais importante é o interagir entre contador e os ouvintes (Viana e Primo, 2013, p.7).

Ainda na visão da autora, cabe ao professor usar estratégias adequadas na hora de contar história, cita os contos de fadas como histórias muito estimadas pelas crianças, sendo assim, facilitadoras na arte de contar história. O uso dos contos de fadas pode trabalhar o lado emocional das crianças, pode ser trabalhado o sentimento de vingança, ensinando a consciências de valores sociais e convivência humana ao passo de fazê-las diferenciar o bem e o mal, o que pode o que não pode, numa ideia de que o bem sempre vence o mal.

Da mesma forma, a autora destaca que as histórias fictícias tem sua importância no desenvolvimento educacional, também frisa a importância de histórias reais no processo de aprendizagem. A autora cita a Biblia como referencia de história real, permeada por ensinamentos sobre a ética social, valores como o perdão, amor, bons costumes, princípios éticos e morais “as crianças adoram ouvir as histórias dos heróis da Bíblia, como Davi e Golias, Jonas na barriga da Baleia, Daniel na cova dos leões e muitos outros” (Viana e Primo, 2013, p.8).

Para tanto, não basta apenas contar a história, quando falamos em crianças é necessário o uso da criatividade para prender atenção e mante-las atentas ao objetivo final, desta forma, a autora sugere recursos criativos para a contação de história.

O uso de HISTÓRIA EM QUADRINHOS atrai as crianças por ser algo cheio de cores, quadros e balões, falas otimista e alegre, trazendo leveza e empolgação ao leitor, já o TEATRO INFANTIL tem a sua relevância, pois permite o aluno entrar na história de forma a se imaginar como o personagem encenado. A POESIA também é um ótimo recursos, porém é necessário que o professor escolha de acordo com a faixa etária da criança. MÚSICA, PARLENDAS são úteis pela a rima, geralmente, desperta emoções empolgantes na criança. Os FANTOCHES são muito utilizados, devido a mágica e encantamento despertado, mas é necessário um cuidado no modo de manusea-los pelo professor, desta forma, não basta apenas um boneco físico, mas a interpretação com gestos, voz.

A contação de história em ultima análise depende primeiramente do engajamento por parte do professor para que ela aconteça de forma eficaz, na verdade, para contar histórias, antes de mais nada, é necessário nascer um artista dentro do professor, pois não é uma mera leitura, mas um enredo permeado por imaginações, fantasias, capazes de envolver a criança e transporta-la para um mundo paralelo, e quanto mais o professor for capaz de incorporar o artista, maior a aprendizagem ocorrerá, contação de história é uma arte, o professor antes de mais nada é um artista.

Dentre as histórias mais utilizadas na educação infantil, a que mais se destaca são os contos de fada.

CONTOS DE FADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUAL A SUA CONTRIBUIÇÃO?

Enfatiza-se nessa pesquisa o uso das histórias contadas, principalmente na Educação Infantil. A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações.

Os contos de fadas funcionam como instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança (ou até mesmo de adultos), pois os mesmos são capazes de nos envolver em seu enredo, de nos instigar a mente e comover-nos com a sorte de seus personagens. Causam impacto em nosso psiquismo, porque tratam das experiências cotidianas, permitindo que nos identifiquemos com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em suma, a condição humana frente às provações da vida. Histórias como: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, o Lobo Mau e todos os seus companheiros continuam sendo os antídotos mais eficientes contra as angústias e temores infantis. Quando essas histórias são apresentadas às crianças, as personagens podem ajudá-las a se tornar mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida.

Libâneo (2006), com os seus escritos contribui explicando sobre a prática educativa, para ele, essa prática é permeada pelo meio social, no qual estamos inseridos, pontua que a educação é necessária em qualquer espaço, por meio dela o indivíduo aprende como viver em sociedade ao passo de não ser possível à existência da sociedade sem que haja uma prática educativa.

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da

formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas de coletividade (LIBANEO, 2006, p. 17).

Desta forma, as práticas educativas na educação infantil é caracterizada pelo o uso do lúdico, um meio de acessar a realidade da criança. A fantasia é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções. Os contos começam de maneira simples e partem de um problema ligado à realidade como a carência afetiva de Cinderela, a pobreza de João e Maria ou o conflito entre filha e madrasta em Branca de Neve.

Na busca de soluções para esses conflitos, surgem as figuras “mágicas”: fadas, anões, bruxas malvadas. E a narrativa termina com a volta à realidade em que os heróis se casam ou retornam ao lar. Bettelheim (1980) em seu livro A psicanálise dos contos afirma:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Não esqueçamos que as crianças dão vida a tudo. Para elas, o sol é vivo, a lua é viva, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida. Ainda de acordo com Bettelheim (1980), para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades; e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos da personalidade da criança e isso sem nunca menosprezá-la, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e simultaneamente promover a confiança nela mesma e no seu futuro. Penso que um dos meios mais preciosos que existe de se falar ao coração é a literatura; ela é encantadora, capaz de nos mover sem sairmos do lugar. É fascinante reconhecer o quanto uma leitura é capaz de explorar a nossa imaginação, mexer com nossos sentimentos mais íntimos e contribuir no desenvolvimento da imaginação, da fantasia e até mesmo da personalidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar história é umas das práticas mais antigas em todo mundo, as escrituras

sagradas é um exemplo mais antigo de histórias verídicas de personagens marcados por suas vivencias cotidianas, relatos que nos servem como exemplo de superação e perseverança diante das dificuldades da vida, no qual, impactou gerações por gerações, sendo um importante impulsionador de mudanças de vidas.

Por meio de histórias, sendo elas reais ou fictícias é possível nos colocarmos no lugar do outro, na medida em que lemos ou que nos é contada uma história, podemos ampliar a nossa condição de ver o mundo por diversos ângulos, ao narrar uma história nos colocamos de prontidão ao outro, criamos vínculos e conexões com o ouvinte, trocamos ideias e perspectivas, conseguimos exercer a interação humana, contribuindo para um desenvolvimento mutuo no campo social, cognitivo, motor e Psicológico.

As histórias contadas são, portanto, transformadoras de vidas, são preciosos relatos direcionados para o bem comum, são libertadores da ignorância, impulsionadores da criatividade e disciplinadores da conduta humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Rita. A Arte de contar história: uma estratégia para a formação de leitores. Programa de Desenvolvimento Educacional. Paraná. Brasil 2007/2008.

Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf. Acesso em 10 mar 2021.

MALU, Monika. Contação de história: uma forma de aproximar os pequenos da leitura. 9º SIEPE Salão Internacional de ensino , pesquisa e extensão. Santana do livramento. Brasil Novembro 2017. Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2014/12/resumomikamalu.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2020. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes- de--leitores-em-quatro- anos#:~:text=O%20brasileiro%20l%C3%AA%2C%20em%20m%C3%A9dia,tamb%C 3%A9m%20como%20o%20mais%20marcante. Acesso em 10/03/2021.

AS BRINCADEIRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KATIA DE JESUS COSTA MARQUES

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a influência das brincadeiras infantis na educação infantil, verificar como algumas atividades podem ser aliadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança. A metodologia adotada foi a da pesquisa bibliográfica disponível sobre o tema, a fim de, aumentar o conhecimento sobre a temática. A abordagem foi qualitativa e, em relação aos objetivos desse tipo de pesquisa podem ser considerados descritivos, expondo os pontos pertinentes e exploratórios, que busca aprimorar as idéias sobre o tema, possibilitando a formulação de hipóte-

ses para novas pesquisas, além de buscar maiores informações sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVES: Brincadeira; Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a influência das brincadeiras infantis na educação infantil, verificar como algumas atividades podem ser aliadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança.

O presente projeto pretende investigar a importância das brincadeiras infantis para o processo de aprendizagem.

O objetivo é demonstrar que, apesar de ser uma atividade cotidiana a todas as crianças, as brincadeiras e o brinquedo são instrumentos de resolução para a maioria dos conflitos advindos do mundo dos adultos e das limitações impostas por essa realidade. É através da brincadeira que a criança manifesta sua forma de compreender essa realidade que a cerca.

Sobre os aspectos metodológicos, as hipóteses deste trabalho serão investigadas através de pesquisa do tipo bibliográfica, procurando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que envolva o tema em análise;

A pesquisa adotará a tipologia pura, uma vez que teve por finalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sobre os aspectos metodológicos, as hipóteses deste trabalho serão investigadas através de pesquisa do tipo bibliográfica, procurando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que envolva o tema em análise;

A pesquisa adotará a tipologia pura, uma vez que teve por finalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

Foi visto na literatura existentes que, o Lúdico é responsável por desenvolver a curiosidade e o princípio de toda descoberta e apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na infância, ele pode ser considerado como essencialmente pedagógico.

A criança, muitas vezes, se opõe ao ensino, apresentado de forma muito catedrática, por receio de perder seu aspecto lúdico. Isso demonstra que não considerar a brincadeira como um dos principais meios da criança se expressar e se comunicar com o mundo reduz, significativamente, as possibilidades do educador de conquistar seu aluno e, dessa forma, fazê-lo desenvolver sua cognição e habilidades psicomotoras.

As escolas, na tentativa de se adaptar ao mundo moderno, onde as mães tem se ausentado dos lares para trabalhar, procuram antecipar a oferta dos conteúdos formais, estimulando a alfabetização precoce das crianças. Isso, de certa forma, denota uma falta de preparo e sensibilidade para reconhecer as necessidades básicas das crianças menores, incluindo-se aqui o ato de brincar e seu papel como linguagem e forma de interação

com o mundo.

Kishimoto (2000, 0. 19) ressalta a importância das brincadeiras e do brinquedo ao declarar:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Pode-se inferir como jogos, uma variedade conhecidos, como: faz-de-conta, simbólicos, motores, sensórios-motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de crianças, de animas, de salão e uma infinidade de outros mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria 'jogo' e cada um joga à sua maneira, pois tais jogos, embora recebam a mesma denominação, cada um têm suas especificidades, dentro do contexto social, cultural em que estão inseridos. (KISHIMOTO, 2003a)

Diante da fala do autor, percebe-se que é imprescindível ao educador conhecer o comportamento infantil e considerar suas etapas de desenvolvimento, uma vez que é nas creches elas passam a maior parte do seu dia.

São várias as formas de representação utilizadas pela criança. O desenho, a linguagem, a imitação são alguns exemplos. Há também o jogo simbólico, mais conhecido como "faz de conta". Essas formas de representação nada mais são que recursos de socialização que irão construir os saberes infantis sobre o mundo, de acordo com o ambiente cultural onde a criança está inserida.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes. (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006). Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância como comunicação integrada, ou seja, o faz-de-conta é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar. (OLIVEIRA, 1996).

Vygotsky (1998), citado por Quaresma (sem data) afirma que, para brincar conforme as regras da brincadeira do "faz-de-conta", a criança tem que se esforçar para exibir um comportamento que não é o seu no cotidiano, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança.

Um teórico de grande valor para esse estudo é Vigotsky. De acordo com sua teoria, no início do desenvolvimento do indivíduo, os fatores biológicos sobrepõem-se aos fatores sociais. Entretanto esse indivíduo ao interagir com seu grupo social vai se desenvolvendo e construindo os processos psicológicos, internalizando suas experiências práticas histórico-sociais. Segundo Vigotsky, então, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, sendo essencial que o indivíduo esteja inserido em situações de aprendizado para se desenvolver.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. É possível observar que rompe com a relação de subordinação ao obje-

to, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006).

Sendo assim, compreender os desdobramentos desse processo, ajudará o educador a entender como se constrói a realidade da criança, levando-o a oportunizar, através de brincadeiras bem dirigidas, situações que estimulem seu desenvolvimento, considerando a capacidade cognitiva característica daquela fase de sua vida.

Um bom exemplo dessa prática veio descrito em matéria da revista Nova Escola (ano XXV, n°229), intitulada “Novos ares”, onde as turmas da pré-escola de toda a rede municipal da cidade de Cambira (PR) foram estimuladas a brincar com pipas. Pela brincadeira proposta, os professores conseguiram fazer as crianças perceberem a relação do brinquedo com o vento e terem seu primeiro contato com as figuras geométricas.

Renata Meirelles, autora do livro “Giramundo e Outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil”, destaca a importância desses elementos para o aprendizado da criança em sua obra. Segundo ela, empinar pipas estimula a coordenação motora e um melhor entendimento de como funciona o movimento.

Ensinar dessa forma, além de demonstrar respeito ao universo infantil, garante um aprendizado mais fluido e prazeroso, tornando a escola um ambiente acolhedor e estimulante. Além disso, fortalece a relação entre professor e aluno.

Com base em Moyles (2002) apud Matushita e Mendes () o brincar, como um processo pedagógico proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades para a autora (op.cit.,p. 36), incluem as oportunidades:

- de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança;

- de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;

- de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;

- de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;

- de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; e

- de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Outro ponto a ser observado é o como escolher de forma mais adequada os jogos e brinquedos a serem utilizados. Segundo Campagne (1989, p.113) deve-se pensar em quatro pontos:

1- Valor experimental: brinquedos que propiciem a exploração e a manipulação por parte da criança;

2- Valor da estruturação: brinquedos que darão suporte à construção da personalidade infantil;

3- Valor da relação: permitir o contato da criança com outras crianças e adultos, com o ambiente e com objetos em geral, para que a criança possa estabelecer as relações sociais;

4- Valor lúdico: estimular ações lúdicas da criança.

Em um estudo de Quaresma (sem

data), a autora também mostra que as brincadeiras são divididas por gênero, havendo uma divisão entre meninos e meninas na hora de escolher suas brincadeiras. Nesse momento, também é importante o papel do professor ou da figura de um adulto para ajudar as crianças.

A autora cita, que para Oliveira & Silva (2001) os professores interessados na Educação Infantil são essenciais, pois são eles encarregados por estimular as relações interpessoais e o desenvolvimento integral da criança, proporcionando também a formação das bases físicas, sociais e afetivas que ajudarão na criação de um caráter crítico e participativo, respeitando os limites de cada criança.

Segundo Wajskop,(op. cit. p. 33) apud MATUSHITA E MENDES, as atividades que são feitas através de jogos e brincadeiras podem ser definidas pelos seguintes critérios:

a) A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc., como no exemplo acima citado.

b) A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.

c) Existe uma trama ou situação imaginária.

d) As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

e) As regras constitutivas do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas.

Pode-se ver a importância do brincar no desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky (2001) acredita que o brincar do dia-a-dia das crianças é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com isso, é importante que as atividades lúdicas, o brincar seja aplicado no dia a dia das crianças, devido a sua importância no desenvolvimento geral das crianças, pois englobará o desenvolvimento social, cognitivo, comportamental, corporal entre outros. Este deve ser um recurso usado por profissionais da área e pelos adultos que rodeiem as crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa adotará como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica existente sobre o tema deste trabalho, uma vez que teve por finalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

Segundo Marques (on line), a pesquisa qualitativa: “[...] está alicerçada nos pressupostos idealistas que vêem as ciências sociais e humanas diferenciadamente das ciências naturais. O propósito das pesquisas, nesta abordagem, seria o da compreensão, que pode atingir diferentes níveis de complexidade, desde os mais simples até os mais complexos”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa poderá ser considerada descritiva, no que concerne à exposição dos fenômenos, pois classifica, explica e interpreta os fatos, e ex-

ploratória, por procurar aprimorar idéias, ajudando na formulação de hipóteses para pesquisas posteriores, além de buscar maiores informações sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho, viu-se a grande importância do tema estudado. O comportamento de brincar é complexo e muito estudo por diversas áreas, diversas perspectivas e diversos autores. Conforme o apresentado, no decorrer do texto, se pode perceber a importância da relação entre o brincar e desenvolvimento infantil. Tal relação necessita ser vista de vários pontos de vista para ser melhor entendida.

A forma de compreender e investigar o comportamento de brincar das crianças através dos relatos das professoras, foco de interesse da presente pesquisa, em conjunto com outros estudos, contribui para o avanço do conhecimento acerca dessa relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil.

Ao brincar, a criança vai construindo sua identidade, vai se desenvolvendo e vai aprendendo também com cada experiência. Temos aí o brincar como fenômeno psicológico e psicoterápico, como uma necessidade e um fator decisivo no desenvolvimento integral de sujeito humano (desenvolvimento físico, mental e emocional), na constituição de sua personalidade, na construção de sua identidade, como fator de relação e comunicação com outros sujeitos ao seu redor e consigo mesmo.

Percebe-se assim, o quanto é importante, para a criança o brincar. O brincar livre, o qual proporciona uma gama de possibilidades para a criança, atendendo suas necessidades de aprendizagem. Nesses momentos, pode-se perceber como elas se organizam, se divide, como encaram uma perda, uma briga, uma disputa, podem-se observar crianças tímidas, bem como líderes, apaziguadoras, sensíveis e cooperadoras, permitindo o conhecimento das crianças e a reorganização de atividades direcionadas para a aprendizagem de conceitos fundamentais, dentro de um contexto mais escolar.

Brincar é, com certeza, um importante recurso pedagógico que estimula e desenvolvem as funções mentais superiores, as funções psicomotoras e participa no processo de construção do conhecimento em geral. A criança se desenvolve e aprende brincando, ganha novas experiências e novos conhecimentos, descobre e apreende o mundo que está a sua volta e a si mesma, constrói-se física, social, cultural e psicologicamente.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de novos estudos que venham a contribuir com a reflexão sobre as crenças de pais, educadores e psicólogos acerca do brincar livre das crianças.

REFERÊNCIAS

DANTAS, heloisa. brincar e trabalhar. in: kishimoto, tizuko m. (org.) o brincar e suas teorias. são paulo: pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

QUARESMA, P. M. de A. A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Artigo disponível em: www.abpp.com.br□artigos□110.pdf. Acesso em 28 de novembro de 2011.

MATUSHITA, C.K.S, MENDES, D.M. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Monografia disponível em: faculdadesdombosco.edu.br. Acesso em 28 de novembro de 2011.

O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

KATIA DE JESUS COSTA MARQUES

RESUMO

Este artigo insere-se na linha de pesquisa Tecnologias de Informação, Comunicação e Educação e tem como objetivo geral analisar as concepções de professores sobre o uso do jornal em sala de aula, tratando-o como meio de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo, pretende caracterizar as práticas docentes direcionadas para o ensino e aprendizado da leitura e escrita em escolas públicas municipais das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A metodologia adotada para a realização desta pesquisa é de caráter qualitativo, com delineamento descritivo-explicativo. A partir da análise, podemos dizer que o uso do jornal é pouco praticado pelos professores da rede de ensino, embora eles reconheçam que seu uso pode contribuir para a formação de alunos críticos e para dinamizar práticas que envolvem o ensino e o aprendizado de leitura e escrita, porque permite a diversificação de textos e torna as aulas mais participativas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Uso do jornal em sala de aula; Prática docente de leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as concepções dos professores sobre o uso do jornal em sala de aula. Investiga também a relevância atribuída a esse instrumento como meio de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em escolas públicas municipais do ensino fundamental (1ª ao 5ª ano.).

O cenário educacional brasileiro, em razão de avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas da educação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também conhecida como Prova Brasil, que permite acompanhar a evolução da qualidade da educação, demonstra o empenho do incentivo à leitura dos textos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997), os quais preconizam “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (p.30).

Tal orientação deve-se também à propagação que os meios de comunicação, as mídias e as tecnologias de informação e comunicação atingiram após a revolução industrial e mais fortemente na década de 1990 com a chamada revolução informacional.

Em consequência, o fácil acesso à informação, que pode gerar conhecimento, deixa de ser exclusividade da escola e passa a dividir espaços com as informações propagadas pelos mais diversos meios de comunicação.

Dessa forma, como relatou Freire (1987 e 1997), é preciso ler o mundo para ler os textos em um caminho de descompasso entre um cenário enciclopédico e livresco de educação, em contraponto ao universo tecnológico e midiático com possibilidade de inúmeras fontes de informações.

Atualmente, temos fácil acesso para lermos o mundo na tela do computador, na tela da televisão ou nas páginas de jornal, revista ou outdoors. Nesse contexto em que as informações circulam livremente, o cidadão que não teve uma formação crítica sobre

o que os meios de comunicação divulgam pode correr o risco de sofrer o poder manipulatório do que foi dito ou escrito como verdade, ou seja, o que foi muitas vezes editado pelas mídias.

Nesse cenário de mudanças na forma como as informações são transmitidas, segundo Belloni (1998), cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios de comunicação, mas ir além, preparando as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas mídias.

Assim, no Brasil, são evidentes os esforços de pesquisadores, estudiosos, jornalistas e educadores para desenvolver trabalhos no campo do estímulo crítico à leitura e à escrita por meio de jornais. Várias são as iniciativas, citemos: Ferreira (2007), Ijuim (2005), Pastorello (2005), Faria (1999 e 2004), entre outros.

A Associação Nacional de Jornais (ANJ), por exemplo, estimula as empresas jornalísticas associadas a implantar programas voltados para o uso do jornal impresso em sala de aula, incentivando assim, a leitura das informações jornalísticas no contexto escolar.

Em 2008, as escolas de Rede Pública Estadual de São Paulo receberam o Jornal do Aluno, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação.

O objetivo do projeto foi tentar desenvolver as habilidades dos alunos tanto para a leitura e escrita quanto para o cálculo. O jornal faz parte da nova proposta pedagógica estadual em implementação.

Porém, é importante destacar que o uso do jornal funcionou apenas como instrumento de escolha de uma linguagem, a jornalística, para difundir os conteúdos escolares e não o trabalho específico com ela.

Não se pode negar que, de qualquer maneira, o jornal em sala de aula pode ser entendido como uma legitimação de um meio de comunicação como fonte de informação escolar e de trabalho específico com o texto.

DESENVOLVIMENTO

2.1 Sociedade em constante transformação

Vivemos numa sociedade em constante transformação, tanto no âmbito do uso tecnológico, quanto no informacional, caracterizada por mudanças de diferentes modelos e pelo uso das mais variadas fontes de informação e comunicação.

Tais transformações implicam alterações na maneira de pensar e atuar na sociedade emergente que, por sua vez, provocaram significativas alterações no modo de vida de seus componentes, ainda que em ritmos distintos para cada segmento dessa população.

Nesse contexto de mudanças, os jornais também acompanharam e se adaptaram às transformações ocorridas na sociedade emergente. Com o advento da Internet, que se expandiu e se consolidou entre a classe média, da qual também fazem parte consumidores e leitores dos jornais impressos.

Com a criação dos jornais virtuais, surgiram novos hábitos de leituras chamadas virtuais.

Em consequência, os ávidos leitores passaram também a ler as informações dos jornais da Internet (denominados jornais on-line, digital, eletrônico ou virtual) que se adaptaram e passaram de meras reproduções diárias para fornecedora de conteúdos digitalizados, com informações divulgadas em tempo real dos acontecimentos.

Alguns jornais digitais oferecem a publicação do seu noticiário nos telefones celulares habilitados, quando as notícias são enviadas por mensagem de texto (SMS) para

seus leitores.

Com toda essa evolução informacional, o uso do jornal da Internet em sala de aula pode indicar um novo direcionamento nas práticas que envolvem leitura e escrita por meio da manipulação das informações jornalísticas na escola.

Permite, para os educandos, a chance de acesso ao recurso jornal virtual, como um estímulo a mais ao prazer de ler, cujas informações contidas em tempo real dos fatos podem ser transformadas em conhecimento, por se vincularem à realidade social dos acontecimentos.

Mas, diante de todos os benefícios citados, atualmente muitas escolas não oferecem o uso da Internet, o que dificulta seu acesso. Cabe ressaltarmos que até mesmo os jornais impressos por circularem muito antes dos jornais digitais em nossa sociedade, pouco são utilizados em sala de aula por falta de formação inicial ou continuada dos educadores ou por falta de recurso, já que muitas escolas não possuem assinaturas periódicas dificultando seu acesso aos professores e alunos para desenvolverem um trabalho voltado para as informações jornalísticas. Concordamos com Pastorello (2005), quando afirma que o jornal impresso, como referência de trabalho pedagógico, ainda é pouco explorado pelos professores que lidam diariamente com alunos em fase de aprimoramento de aquisição da leitura e escrita. E, os jornais da Internet ainda não dominam um uso efetivo na educação por falta de recurso como computadores.

Assim, Libâneo (2003) propõe que é preciso destacar as implicações que a revolução informacional está gerando, em decorrência do avanço das telecomunicações e da criação de novas tecnologias de informação. Nesse novo contexto, as distâncias encurtam-se e o tempo reduz-se.

Em razão da multiplicação dos meios, dos modos com que são propagadas ou acessadas, as informações, as mídias funcionam como veículo de mediação e de tradução da realidade social. Nesse sentido, elas contam o que acontece no mundo, embora a realidade possa ser percebida de forma virtual.

A escola não pode ficar a reboque de todas essas evoluções surgidas em razão das novas necessidades da sociedade emergente. Portanto, entre os muitos setores em que ocorreram mudanças, há dois nos quais os processos de transformação afetaram diretamente a sociedade, citemos: o modo de produção e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

“O professor que pensa certa deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. (Paulo Freire, 1996).

2.2 As Mídias e a possibilidade de um ensino crítico

Conforme Seligman (2008), ao se tornarem educados para ler a mídia, os seres humanos podem reverter o processo de manipulação da sociedade por meio dos meios de comunicação. Ao invés de se tornarem “reféns” das mensagens midiáticas, a leitura crítica oferece-lhes condições de tomar decisões de forma livre e autônoma. O termo “mídia” será entendido nesta pesquisa, segundo T. Silva (2005) como: “conjunto de veículos e linguagens para a realização da comunicação humana para o cumprimento de diferentes interesses e propósitos” (p.33). A grafia predominantemente, segundo San-

taella (2003), é no plural “as mídias” e será empregada quer no sentido estrito de jornalismo impresso ou digital, quer no sentido de meios noticiosos e informativos em geral, incluindo o rádio, televisão e Internet.

Como apontam os estudos de Guareschi & Biz (2005), Ghilardi & Barzotto (2002) e Santaella (2003), a educação para a mídia resulta de uma leitura crítica, quer seja, da mídia visual, da impressa ou da eletrônica. Nessa direção, Belloni (2001), uma das precursoras a defender um ensino crítico das mídias na educação, analisa que é a escola que tem condições teóricas e práticas para executar um trabalho significativo voltado para o uso crítico das informações jornalísticas. Afinal, a escola é responsável pela elaboração do ensino/aprendizagem e pela coerência da informação nela transmitida, detendo as condições das práticas educativas voltadas para a criticidade das novas gerações.

Dessa maneira, a integração da educação para o uso de jornais impressos e digitais pode se realizar em dois níveis: como instrumento pedagógico fornecendo apoio para a melhoria da qualidade de ensino e como objeto de estudo, dinamizando condições para o entendimento crítico dessa linguagem presente em nossa sociedade, cada vez mais influenciada por esses meios.

Portanto, cabe aos professores formar seus alunos para o uso crítico e ativo dos meios de comunicação, pois eles são constantemente bombardeados com inúmeras informações oriundas das mídias.

As informações jornalísticas em sala de aula podem contemplar o desenvolvimento acadêmico pela informação e tem como foco originar uma leitura crítica, assim como, esclarecer ao educando a realidade dos problemas sociais e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento do raciocínio, o aumento da capacidade de questionamentos e abrangência do conteúdo escolar e cultural.

Desse modo, Caldas (2002) defende que ao decodificar, interpretar e encontrar sentido no que foi escrito e divulgado nos meios de comunicação, os alunos compreendem que as relações com os meios não se dão de maneira unívoca e que quem controla os meios de comunicação tem o domínio de seus efeitos, daí a importância de múltiplas visões para a formação das opiniões.

O aluno só conseguirá converter as inúmeras informações jornalísticas impressas ou digitais em conhecimento com muita reflexão. Essa operação mental não se dá automaticamente pela repetição mecânica da informação apreendida, mas pela informação discutida e contextualizada.

É a possibilidade de se transformar a sala de aula em produção do conhecimento, o aluno mero receptor em um aluno crítico e criativo. Estudiosos como Belloni (2001 e 2002), Citelli (2006) e Martín-Barbero (1999) vêm tentando compreender como e o que se aprende por intermédio das mídias e como incluí-las como ferramenta pedagógica na educação, para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, contribuindo para a formação de alunos críticos e inclusão de todos na sociedade do conhecimento.

Acreditam Di Giorgi, Leite & Ferrari (2005) que uma escola preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã, que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo, o que inclui o acesso a inúmeras informações dos meios de comunicação com um ensino voltado para a criticidade do aluno.

Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas

do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. No contexto de uso das mídias, a escola não pode ignorar todas as informações propagadas pelos meios de comunicação. Martín-Barbero (1999) acredita que a escola deve abrir-se para as novas linguagens, visto que os alunos chegam à escola com novos modos de ler.

O problema básico da escola é abrir-se para as novas linguagens de forma crítica. Não de forma instrumentada, mecânica ou modernizante. A idéia é abrir-se com temas que interessam à juventude.

Não se pode tangenciar a questão de que a escola está perdendo importância na medida em que é incapaz de interagir com o horizonte cultural dos jovens. Ou seja, a escola vai continuar a ser necessária na medida em que for ao encontro desses novos modos de ler, de escrever.

Assim sendo, as mídias podem ser utilizadas como recurso pedagógico a favor da educação, na direção de motivar a formação de alunos críticos, facilitando um ensino de melhor qualidade.

2.3 Mídias e Educação

Diversas são as propostas para sistematizar um ensino crítico do uso das mídias na escola, porém suas mensagens implicam a formação de milhares de pessoas no mundo.

Assim, não podemos ignorar que as mensagens difundidas pela mídia exercem influências na formação de nossos alunos, principalmente os das séries iniciais. Eles, entretanto, não são passivos; pois convivem com a mídia a partir de suas crenças, sua realidade e seus valores, produzindo novas formas de compreender o mundo, como vêm sendo demonstrados por autores como Martin-Barbero (1999) Thompson (1998), Guareschi & Biz (2005) entre outros. O aluno, como outra criança, não é um ser passivo diante das mensagens apelativas de consumo, de sexualidade ou de manipulação política.

Cabe à escola formar seus alunos para uma leitura crítica das mídias. Contudo, T. Silva (2005) analisa que os conceitos de alfabetização e de letramento midiático abarcam as várias mídias.

Uma política bem informada de alfabetização-letramento deve levar em consideração as potencialidades de todas as mídias, inclusive as digitais existentes em nossa sociedade.

Uma preocupação com os destinos e a qualidade da educação precisa ser estendida à compreensão e ao manejo da mídia indistintamente, sob o risco de, com a superação ou o apagamento de um ou outro recurso ou tecnologia no âmbito do trabalho pedagógico, levarmos adiante uma educação fora do seu tempo. Além, é claro, de não aproveitarmos as características dos diferentes veículos e linguagens para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A escola e os professores devem selecionar criticamente os meios comunicacionais conforme a natureza do objeto ou conteúdo a ser ensinado, sabendo justificar os porquês dessa seleção.

O letramento midiático inclui, portanto, a capacidade que temos de nos instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquela que mais nos interessa. As mensagens divulgadas pelas mídias também representam uma necessidade a ser interpretada, pois os meios de comunicação também fazem parte da vida de uma pessoa letrada.

Outro autor que defende a ideia de que a instituição escolar já não é considerada o único meio de socialização dos conheci-

mentos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências necessárias na vida prática é Libâneo (2003).

Segundo o estudioso, a tensão em que a escola se encontra, no entanto, não significa seu fim como instituição social educativa. Indica, isso sim, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição de como a conhecemos.

Portanto, a escola carece não apenas conviver com as modalidades de educação como a informal, a formal e a profissional, mas também integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais críticos, participativos e qualificados para um novo tempo. As práticas educativas que utilizam jornais por ser uma mídia e uma tecnologia, podem contribuir para essa criticidade de ensino.

CONCLUSÃO

Para concluirmos este artigo, faz-se necessário retornarmos aos objetivos iniciais da pesquisa para verificar se conseguimos responder aos questionamentos propostos. Acreditamos que tanto respondemos às indagações, como trouxemos contribuições teórico-metodológicas que poderão subsidiar novas investigações que tenham a temática do uso do jornal em sala de aula como meio de ensino e aprendizagem.

Respondendo ao primeiro objetivo específico, explorar e analisar as concepções dos professores sobre o uso do jornal em sala de aula como meio de ensino-aprendizagem, o conjunto dos dados coletados indica que o posicionamento dos professores com relação ao uso dos jornais é favorável, demonstrando uma concepção positiva sobre o uso das informações jornalísticas em sala de aula.

Mas um aspecto importante trazido pela pesquisa é que são poucos professores que têm nas leituras de jornais uma prática social como bagagem cultural e uma formação voltada para o uso crítico das mídias na educação, o que pode indicar que seu uso ainda é pequeno em sala de aula.

O levantamento das concepções dos professores com relação ao uso de jornais em sala de aula indica uma forte crença de que os jornais impressos e digitais podem ser utilizados como recurso didático, por poder contribuir como fonte de informação que pode gerar conhecimentos com fácil acesso e manuseio, como fonte de conteúdo escolares que pode contribuir para o enriquecimento dos conteúdos a serem ensinados, por permitir a relação do conteúdo escolar com a realidade na qual o aluno está inserido, com temas atuais que permitem uma análise crítica e discussões relevantes para uma leitura crítica e autônoma e não a conformação, como analisado por Freire (1987 e 1997).

Enfim, auxiliar, aprofundar e ampliar o processo de ensino e aprendizado da escrita dos alunos. A presença funcional do jornal em sala de aula agrupa, portanto, limitações de natureza diversa. Elas localizam-se no professor em razões, tanto emocionais, como intelectuais. Também são de natureza externa a ele, já que envolvem obrigações da administração pública, nem sempre atenta, comprometida e eficiente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 124, p. 23-31, jan./ Mar, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: Integração das Tecnologias na Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Brasília/ DF. 2005. (p.39-45).

BACCEGA, M. A. A formação de leitores na sociedade midiática: novas tecnologias, novas sensibilidades. 2006. Disponível em: www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/001 baccega. htm. Acessado em 20/07/2019. (p.1-12)

BALTAR, M. A. R. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Instituto de Letras, 2003.

BARDIN, L. Análise do discurso. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS C. M. P Gêneros jornalísticos como objeto de ensino. 2002. Disponível em http: //www.alb.com.br/anaisjornal/jornal1/comunicacoes/os_g%C3%AAnerosjornal%C3% Adsticos.htm. Acessado em 18/07/2019.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação e Sociedade, v.19, n.15, dez. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci-artex&pid=so101-73301998000400005. Acessado em 19/07/2019.

_____. A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORELLI, M. A. O jornal e a escola. 2002. programas e projetos. Disponível em: http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/MesasRedondas/AparecidaBorelli.htm. Acessado em: 15/07/2019.

BORTONE, M. E; MARTINS C.R.B. A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental-São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Rede Nacional de formação continuada de professores. 2008. Disponível em: HTTP://mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_contem&task=view&id=203&pop=. Acessado em 20/07/2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 1996. Disponível em: http://www.rebidia.org.br/diretduc.html. Acessado em 21/07/2019.

FANTIN, M. Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006 (p.25-100).

FERREIRA; A. P. Leitura de jornais em famílias de estudantes de escola pública de Ensino Fundamental. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP Marília, (Dissertação de Mestrado). Marília 2007.

FILMUS, D. Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência “aulas na rede” da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, J. C. (org.). Educação e novas tecnologias; esperanças e incerteza? São Paulo: Cortez, 2004. (p.123-135)

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo- Brasília, 2 edições: líber Livro Editora, 2007.

FREIRE; P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. [online], v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-83920000 00200002 &lng=pt&nrm=iso acessado em 20/07/2019.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber livro,

2007.

GHILARDI, M. I. Mídia, educação e leitura. IN: BAZOTTO, V. H.; GHILARDI M. I. (org.) Mídia, poder, educação e leitura. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (103-112).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM ÂMBITO ESCOLAR

KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

RESUMO

A finalidade deste artigo é a reflexão sobre a importância da música e do educador musical na Educação Integral. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando analisar como a educação musical está sendo introduzida na educação infantil, porque sabemos que a música é muito importante para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. As crianças têm muita facilidade em memorização e a melodia auxilia nesse momento. O educador musical tem a responsabilidade de incutir a vontade de aprender por meio da música na criança, tornando a aprendizagem mais prazerosa. A finalidade deste estudo é demonstrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento facilitador do processo de aprendizagem que pode dinamizar as instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, envolvendo a mente e o corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; Ludicidade; Movimento; Educação.

INTRODUÇÃO

Considerada como uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, a arte revela o que sentimos e pensamos, quando trabalhamos com ela, podendo ainda ser uma reelaboração da realidade, onde cada pessoa enxerga uma mesma coisa de maneiras diferentes e reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos. Justifica-se a escolha do tema ”a arte didática da estética com música para o desenvolvimento infantil” por acreditar-se que como um dos diferentes recursos contribuintes ao desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana a música merece uma atenção especial, pois, por meio dela a criança tem oportunidades de criar e vivenciar experiências musicais ampliando sua forma de expressão e entendimento do mundo em que vive. Tal vivência possibilita o desenvolvimento criativo do pensamento auxiliando nos problemas de aprendizagem.

A música é uma arte que está presente em vários momentos da vida e, consequentemente, no processo de desenvolvimento da humanidade, exercendo um papel importante na formação da criança. A música, além colaborar para a formação do indivíduo, proporciona sensibilidade aos sons, desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da socialização, do respeito a si e ao grupo e disciplina.

No contexto escolar há muitas instituições trabalhando a música apenas em datas especiais, com movimentos prontos e repetidos, fazendo dessa vivência algo mecânico, sem sentido e com hora marcada, afastando assim as verdadeiras vivências e possibilidades que a música pode proporcionar, pois, percebe-se que, no tocante à educação, principalmente na educação dos primeiros anos escolares, a percepção auditiva é guiada por limites impostos pela cultura em que o indivíduo se insere.

No desenvolvimento integral a música se restringe a momentos de recreação e festas comemorativas, possuindo muitos objetivos quanto ao desenvolvimento da criança, e sendo assim, julga-se necessário o reconhecimento da música como uma linguagem integrante da formação da criança. Ensinar música é descobrir o mundo dos sons, fazendo pesquisas de ritmos, melodias, harmonia, é um aprendizado para a criança. É por meio das experiências do dia-a-dia na sala de aula e nos livros utilizados para cantar junto com a criança que se observou sentido no jogar com a musicalidade das palavras que são estímulos simples mais potentes. Assim como promover as brincadeiras com fundo musical.

Percebe-se então que os professores fazem uso da música em suas práticas pedagógicas do dia a dia, incentivando a criança a desenvolver o seu raciocínio. Para Godoi: O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (GODOI, 2011, p.18).

Com isso passa-se a explorar o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela precisa de ajuda para realizar. Vygotsky considera a aprendizagem como desenvolvimento, dizendo que professor e aluno estão interligados para que a evolução aconteça. Oliveira salienta que:

Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

DESENVOLVIMENTO DA MÚSICA NO ENSINO APRENDIZAGEM

A música tem um caráter tão particular e se manifesta nas mais diversas situações vivenciadas pelos seres humanos que se torna complexo definila, como ressalta Henrique (2002, p. 5):

O conceito de música tem sido alargado à medida que se alargam também os horizontes da composição musical, sobretudo no século 20, com o aparecimento da música concreta, da música eletroacústica, da música serial. Mesmo considerando esse alargamento, o som continua a ser matéria-prima da música e simultaneamente o fundamento de toda a sua estrutura. Mas a música faz-se de sons e de silêncios, logo, podemos considerar que existem duas matérias-primas: o som e os silêncios (HENRIQUE, 2002, p.5).

De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

De acordo com Wilhems apud Gainza (1988, p. 36):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem (WILHEMS APUD GAINZA (1988, P. 36).

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifestase pela escolha dos arranjos e combinações. Houaiss apud Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc”.

Já Gainza (1988, p.22) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

Mesmo sem muita tradição na educação, a música é um importante componente para a melhoria do aprendizado e da afetividade, principalmente com crianças pequenas. Sobre esse provável início da música Tefe (2005) explica:

Esta capacidade natural, única no ser humano, despertoulhe a curiosidade fazendo com que ela se desenvolvesse ao ser usado como sinal de identificação da espécie, e como fonte de prazer pelo canto. Assim pode ter nascido a música, através de sons espontâneos sem preocupação com padrões de estética, muito diferente de como a conhecemos hoje (TEFE, 2005).

A primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano romper continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É im-

portante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) fala da importância de se trabalhar na pré-escola, com atividades que envolvam música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998).

Forquin e Gagnard (1982) apud Nicolau (1997) também falam da importância da música na educação infantil quando afirmam que a mesma é um,

Inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente; o acesso à música constituísse nas possibilidades de criar, de interpretar ou de ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas (FORQUIN e GAGNARD, 1982 apud NICOLAU, 1997, p. 251).

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, controlem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição (JEANDOT, 1993. p. 133).

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola (COLL, 1996, p. 95).

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus “maus atos”: o aluno corre o risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é “bem-comportado” recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas:

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande (WERNECK, 1999, p. 60).

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada (WERNECK, 1999).

Como bem destaca CECCON (1998), para que a sociedade possa mudar é preciso que nós provocamos mudanças de forma

significativa para o indivíduo. Entende-se, portanto, que as escolas devem comparar sua relação com a comunidade e ainda, criar um clima favorável ao aprendizado, onde a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para obtermos a verdadeira escola, isto é, uma escola democrática, onde todos tenham acesso à coletividade:

Somente outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (FREIRE, 1980, p.117).

Weigel diz:

A música é uma linguagem tão rica em todos os aspectos, que desperta libertação na vida do ser humano, na liberdade de expressão, comunicação, socialização, na criação de algo novo, tornando-se um recurso forte na área educativa, no processo de desenvolvimento desde a sua existência, que é a infância, na sua primeira etapa de ensino e social: a pré-escola. “por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na pré-escola [...]. todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados (WEIGEL,1988, p.13).

a participação em atividades musicais aumenta a habilidade da criança para aprender matemática básica e leitura. também desenvolve habilidades cruciais para ter uma vida bem sucedida, como por exemplo, a autodisciplina , trabalho em grupo e habilidades para a resolução de problemas (BUENO, 2011, p.189).

A AMPLIAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A música pode somar e ampliar áreas do desenvolvimento, para Vygotsky a criança inicia seu processo de aprendizagem desde muito cedo, porque interage nos ambientes em que convive, por esse motivo está sempre em contato com novas informações. Pensando nesse contexto, a música pode somar e ampliar áreas do desenvolvimento. Ele afirma que:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1994, p. 115).

Para Gardner a música é essencial ao ensino-aprendizagem, e é importante analisar a teoria das inteligências múltiplas, porque a teoria de Gardner mostra que cada pessoa possui um grau e combinações diferentes das inteligências múltiplas. Essa teoria mostra que cada pessoa possui um grau e combinações diferentes dessas.Segundo Gardner: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21).

Na Educação Infantil, além de ser um poderoso meio de integração social, a música atinge vários objetivos, tais como o desenvolvendo da expressão, do equilíbrio e da autoestima, que são ampliados intuitiva e es-

pontaneamente com a formação de hábitos e atitudes comportamentais como: lavar as mãos antes do lanche e fazer silêncio, por exemplo, combinados com uma música que remeta ao hábito executado no momento. Segundo Brito:

Aprender a escutar deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, pois, é por meio da audição e da percepção que adquirimos os conteúdos, principalmente na Educação Infantil. Por este motivo, a música é um instrumento facilitador no desenvolvimento da criança e seu uso deve ser incentivado em sala de aula, porém de forma mais ampla do que a utilizada habitualmente (BRITO, 2003, p.187).

Quando vivenciamos a música fazemos inferências significativas, e, as crianças desenvolvem uma memória de longa duração. A música faz nossa mente reconhecer melodias, harmonias e ritmos simultaneamente, trazendo contribuições e benefícios para o crescimento da criança e a consolidação da aprendizagem. Sacks ainda acrescenta que:

Para entender melhor o uso da música na Educação Infantil, tomou-se por base um estudo feito por Brito (2001) sobre o trabalho do compositor, educador e ensaísta alemão, naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter. Em seu livro Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical, Brito (2001) mostra que para Koellreutter a linguagem musical é:

meio de ampliação da percepção e da consciência, que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo. “A música é em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (BRITO, 2001, p.26).

Os instrumentos de percepção são necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, prendê-la, recebendo o material sonoro/ musical como significativo. A musicalização é um processo em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 2014, p. 21).

A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recriação (FARIA, 2001, p. 24).

Quando exploramos a música no meio educacional, podemos formar indivíduos mais críticos que saibam explorar seus valores e costumes, e o professor é o mediador nesse processo de ensino e aprendizagem. Freire salienta que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2002, p. 39)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se importante ao o profissional que trabalhar com música seja capacitado para fazê-lo, pois do contrário todos os esforços direcionados para esta prática, até então, será em vão. Muitos dos problemas e encontrados hoje na área de educação estão também ligados falta de formação dos profissionais seja ela acadêmica ou continuada. E enquanto não for tomada uma consciência sobre a importância da musicalização para formação do sujeito, as leis existentes para isso só vão fazer com que encham as escolas com profissionais despreparados, que provavelmente não obtiveram uma aprendi-

zagem significativa por parte de seus alunos.

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legítima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos se encontra, a cada momento de processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, porque a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 2001, p.98).

Dado o exposto, destaco a importância da musicalidade no desenvolvimento integral, ampliando os conceitos pedagógicos dos alunos.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro,2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. Iniciação musical dos jovens. Editorial Estampa: Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, L. R. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, E.E. Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,1990.

NOVA ESCOLA, Revista do professor. Edição Especial dos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª série, ano 1998. p 67.

RIZZO PINTO, J. Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

RESUMO

Neste artigo iremos apresentar a contextualização da pessoa com deficiência intelectual no âmbito escolar e a sua inclusão na sociedade, visando adotar uma educação emancipatória e inclusiva, como a base acadêmica poderá quebrar barreiras eurocêntricas e hegemônicas dentro do âmbito escolar e todos os estereótipos criados a margem de uma sociedade com uma cultura preconceituosa. Iremos aborda a inclusão na educação básica regular, questões sobre o cotidiano escolar e a inserção de alunos com deficiência no contexto escolar garantido na LDB como direito logo na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

O professor alinhado com ideologias inovadoras desenvolve seu trabalho visando uma educação inclusiva e emancipatória, quebrando barreiras eurocêntricas e arquitetônicas na sociedade.

Para que a inclusão se efetive, é necessário que ocorra algumas mudanças tanto na parte da infraestrutura, quanto pedagógica, pois as crianças especiais não necessitam apenas de um espaço adequado. Mas, também de recursos pedagógicos específicos e professores qualificados, os quais são assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7611/2011 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado.

A escola que possuir psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais em seu quadro de funcionários, provavelmente terá maiores vantagens de detectar alunos com comportamento agressivo e tomar precauções num estágio primário, diminuindo a incidência e gravidade do bullying. Terá também a possibilidade de se comunicar de forma efetiva com as famílias destes alunos incitando a reflexão e conversa sobre o assunto dentro do lar (LÉVINAS, 2007, p. 56).

Porém, a inclusão escolar desses educandos consiste numa questão complexa, diante das particularidades do autismo, dentre os quais se destaca a dificuldade de socialização (MANTOAN, 2006).

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil à outros sujeitos frente à desinformação: “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1996, p.11).

A forma unilateral de o homem lidar com sua vida, enfraquece a estrutura física e mental e, os medicamentos vão cuidar dos sintomas; sem eliminar a causa. A inclusão fortalece esse caminho, implementando as leis e a segurança da criança que chega seja qual for os diagnósticos. É necessário olhar o indivíduo em sua totalidade, considerando o doente e, não a doença, tentando compreender todo o processo de adoecer, desse desequilíbrio interior (BELISÁRIO JR., 2010).

A educação inclusiva torna-se relevante pelo ideal de uma escola para todos conforme a LDB 9394/96 no capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” primando à assistência à criança portadora de necessidade especial de forma biopsicossocial.

INCLUSÃO ESCOLAR

Na seção sobre Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar por Sandra Cordeiro de Melo, Solange Maria Lira e José R. Facion retratam sobre os educandos com necessidades educacionais especiais em especial os que apresentam o transtorno autista. A priori Facion (Orgs) fazem um breve comentário sobre a origem da educação inclusiva conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica (2001) que tem como finalidade a garantia e o direito de todos ao ensino inclusive os “deficientes” preferencialmente na rede regular (DNEEB, 2001, p. 50).

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida e garantir se a que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu pais. Devido às necessidades particulares dos surdos e do grupo de cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A primeira temática se refere à Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação por Carmem Lúcia G. de Matos e José Raimundo Facion em que conceituaram de forma intrigante algumas situações que envolvem a exclusão elencando a educação em meta categorias. A priori referem que o pressuposto, pois categorizam alunos em risco socioeducacional para facilitar a distinção entre os que são excluídos e os que não são.

Essa distinção aparece ainda como uma estratégia identificada por Popkewitz e Lindblad (apud FACION e MATOS, 2012, p.11) relatam como classificação humana sendo utilizada para facilitar a exclusão/inclusão desses grupos em relatórios estatísticos educacionais especialmente os governamentais. Isto Visava apenas como números para traçar o perfil e inventariar pessoas, assim a sociedade contemporânea banaliza o modo de vida das pessoas, ou seja, para as políticas públicas do nosso país os sujeitos pobres permanecem indiferentes.

A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisando de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóciles e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 27)

A certa preocupação levantada pelos autores em que fica a interrogação será que as escolas possuem corpo docente preparado para atender a essa demanda?! Segundo os autores por suas breves pesquisas e relatos de experiências puderam constatar que na rede pública, infelizmente a uma carência de profissionais habilitados para atender essa demanda, entretanto (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.66) apud FACION (Orgs. salientam que seria interessante uma política de educação continuada para professores da educação básica na perspectiva da diversidade.

Para Arruda (2013, p. 09); Desde antigos registros escritos conhecidos pelo homem (e.g. a bíblia) e ao longo de toda a história e literatura são-nos apresentados exemplos de personagens cegas, as quais são muitas vezes semelhantes entre si num estereótipo mais ou menos aceito pelo comum das pessoas. Não obstante todo nosso avanço no conhecimento científico, sociológico e filosófico, o que sabemos sobre essas

pessoas é restrito e, ainda hoje, cheio de viés cultural. [...] mesmo a sociedade tendo expectativas distorcidas quanto aos cegos, creditando- -lhes poderes sobrenaturais, trata-os, individualmente, como os mais indefesos e dignos de dó dos mortais. É aqui, pois, que reside um dos maiores problemas que se deparam às pessoas portadoras de limitação visual. Devido à grande proteção ou mesmo superproteção dos pais ou responsáveis pela educação e cuidado das crianças cegas, estas nem sempre recebem estimulação apropriada para seu desenvolvimento, chegando a ter até mesmo três anos de atraso, ao iniciarem a educação formal. Tais atitudes, se louváveis pela natureza de sua preocupação com o semelhante, são reprováveis e desastrosas àquelas crianças que, não tendo uma estimulação apropriada a seu desenvolvimento, podem sofrer danos irreparáveis ou encontrar-se em situações difíceis e embaraçosas, desnecessárias e plenamente evitáveis, fossem propiciadas maiores informações às pessoas que com elas convivem. De um lado, os responsáveis por cuidar e educar esses sujeitos, buscando protegê-los, impedem seu desenvolvimento ótimo, uma vez que não lhes permite ter contato com o mundo real e cheio de situações ou estímulos, inclusive aversivos. Essa falta de contato com esses estímulos ou situações adversas dificulta ou impede o portador da limitação visual de desenvolver mecanismos de defesa ou elaborar tais situações (ARRUDA, 2013, p. 9);

Cabe ressaltar que a autora teve um olhar diferenciado para essa temática indo além da visão tecnicista e focando a subjetividade da criança, ou seja, tendo um olhar mais humanizado. A autora ainda questiona: Estamos preparados para ensinar a todos, inclusive aqueles que pensam de forma diferente? Diante de vários problemas de assistência a essa demanda desde infraestrutura, corpo docente especializado a autora ainda vai além dizendo:

Que o maior obstáculo à inclusão na área de deficiência intelectual é a Avaliação em que ela pode sugerir de forma coerente, a mesma lógica, flexível do plano educacional individual, permitindo diversificadas formas de expressão e fornecendo indicativos dos processos que devem ser retomados no plano pedagógico do aluno (PAN, 2004, p.111).

A obra conclui sobre as perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação em que traz a reflexão sobre a inserção do aluno na rede regular de ensino, (Facion e Silva, 2011 p.175) “Inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular por si só seria uma pseudo inclusão. A inclusão por mais justa que seja requer muita reflexão e preparo do contexto escolar.”.

Vale ressaltar que a inclusão no Brasil segundo os autores envolve assuntos sociais, políticos, educacionais dentre outros. Entretanto é notória que houve um aumento significativo em que as escolas têm recebido crianças com necessidades especiais em um fluxo cada vez mais acentuado. Diante várias legislações e diretrizes para com essa temática entende-se que o sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana (FACION; SILVA, 2011).

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opres-

sor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança (MENEZES, 2012, p. 2):

O cotidiano escolar apresenta atualmente imagens caricatas de indivíduos que diferem do padrão socialmente aceitável, o que deve ser plenamente combatido. A integração representa a ideia de que os indivíduos podem e devem receber a mesma formação que os que não são “normais”, segundo Mendes (2003, p. 2):

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança (MENEZES, 2012, p. 2):

O cotidiano escolar apresenta atualmente imagens caricatas de indivíduos que diferem do padrão socialmente aceitável, o que deve ser plenamente combatido. A integração representa a ideia de que os indivíduos podem e devem receber a mesma formação que os que não são “normais”, segundo Mendes (2003, p. 2):

Se pensar em uma educação inclusiva das pessoas com suas alterações ou limitações nas funções mentais é voltar-se para o próprio conhecimento atual no desenvolvimento humano.Identificar com clareza aquelas que apresentam problemas reais de funcionamento mental. Inclusão não é só acolher e incluir alunos com diversidade é entender qual é o papel do adulto no desenvolvimento das novas gerações. A noção de deficiência mental na educação vai aparecendo com mais frequência à medida que a escola vai se universalizando. A comunicação é um aspecto importante, trabalhá-la inclui a linguagem corporal, a linguagem falada, as formas gráficas registradas como desenho, pintura e a escrita. A escola é responsável pela socialização dos indivíduos, espaço de transformação com solidariedade espírito de coletividade e respeito ao bem comum (DIVERSIDADE, 2007).

O BULLYING AFETANDO O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O professor precisa ser sensível e perspicaz para identificar esses sintomas pois sabe que sendo constantes e não pontual, poderá corroborar para o desenvolvimento da personalidade agressiva na vida adulta do aluno e conduzi-lo para delinquência e criminalidade, gerando assim, repercussão e reflexos fora do ambiente escolar

O papel do professor vem passando por um intenso processo de modificação nas últimas décadas, reflexo de constantes mudanças na sociedade, gerando novos desafios, demandas, instrumentos facilitadores e também inúmeros obstáculos.

Um dos principais desafios encontrados pelo educador está no comportamento do aluno. O aumento de atitudes agressivas, atos violentos, transgressão de regras, vio-

lação dos direitos alheios, entre outras manifestações no ambiente escolar, evidenciam importantes desajustes na relação aluno-professor.

No entanto, muitas vezes o bullying pode gerar conflitos nesta relação e se transformar em atos de violência e agressividade, tais como: descaso, xingamentos, agressões verbais, agressão física e outras condutas previstas no Código Penal.

Para Royer (2002, p.253):

Os professores, no decorrer de sua formação inicial ou mais adiante, tem que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos nas escolas. Sejamos mais claros: a capacidade de ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas não é mais suficiente para educar os jovens que hoje frequentam nossas salas de aula (ROYER, 2002, p. 253).

Para Haydt (1995, p.87):

Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão (HAYDT, 1995, p.87).

Na realidade a agressividade deve ser concebida como um processo comportamental, no qual alguém ou grupo de indivíduos saem prejudicados, a partir de ato praticado por outro alguém ou por outro grupo de indivíduos.

Para Aquino (2000, p.160):

A violência pode ser praticada de forma direta ou indireta, atingindo física ou moralmente a vítima, passando a "designar um amplo espectro de danos impingidos a outrem, em determinada situação relacional; danificação esta que pode comportar diferentes alvos: desde a integridade física e/ou moral, passando pelos bens materiais, até a participação simbólica e/ou cultural daquele" (AQUINO, 2000, p.160).

As consequências dessa falha no ambiente familiar são os casos de indisciplina, agressividade ou omissão que aumentam a cada tempo. Podemos destacar como as principais causas que suscitam esses comportamentos:

- Desagregação familiar,
- Violência doméstica
- Condições econômicas,
- Drogas (alcoolismo e consumo de drogas ilícitas em geral),
- Permissividade,
- Falta de valores,
- Ausência de afetividade,
- Crise de autoridade.
- Pais e/ou responsáveis omissos de suas responsabilidades (AQUINO, 1998).

Na sua maioria, são crianças oriundas de uma criação que tudo é permitido e tudo se consegue como deseja. São as famosas crianças mimadas que ao chegar na escola tem vontade própria e por isso xingam e desrespeitam os profissionais e colegas como se fosse a coisa mais natural possível. Para Aquino (2003):

"A indisciplina se trata de um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas". [...] "A indisciplina realmente não existe somente atrás do meio sociocultural, ou econômico, ela nasce também através da falta de afetividade, do

resgate de valores" (AQUINO, 2003).

Essas são as faces terríveis do bullying praticado na escola segundo o autor:

É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a auto-estima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas do bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar à escola quando esta nada faz em defesa da vítima (GUARESCHI, 2008, p. 17).

Nesse caso, o mais importante é identificar o que está por trás da agressão: se ele sente prazer na dor do outro ou se ele apenas repete o que vivencia, na rua ou dentro de casa. Pois para essa criança os principais comportamentos visíveis são o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas, além da projeção de conduta violenta na fase adulta (AQUINO, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento referencial realizado neste estudo, percebemos que a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente educacional tem se desenvolvido de forma gradual, ampliando a aprendizagem. Como mediador desse desenvolvimento pode destacar a utilização das atividades dinâmicas que têm contribuído para o desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar.

Quando a família faz parte da vida escolar do aluno e se sente apoiada pela escola, acaba transferindo toda a confiança, e o interesse sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos. Nesse sentido, ressalta-se que apesar da escola não ser capaz de sozinha efetuar transformações sociais, é ela quem pode estabelecer os primeiros princípios de uma inclusão escolar. Portanto, a escola como espaço inclusivo, deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção.

O bullying e as suas faces terríveis devem ser tratados com grande importância pela escola, família e sociedade, por ser um fator de violência que fomenta muita desigualdade e injustiça social. A sua prática ocasiona pressões psicológicas ou físicas por parte do agressor, destacando e desagradando as diferenças. Bem como consequências físicas e emocionais de curto e longo prazo, as quais podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e até legais.

Por isso é essencial que os profissionais da educação e os familiares estejam atentos a qualquer sinal de ação agressiva por parte dos alunos, pois não há métodos diagnósticos prontos para se determinar essa prática. Todos precisam ser cautelosos quanto às crianças mais propensas a agredirem ou a comportamentos anti sociais, a fim de se verificar qualquer prática de bullying. Pois quando ele é percebido se torna mais fácil de minimizar ou até mesmo de evitar o problema.

O ambiente escolar deve ser sempre acolhedor, no qual esses educandos possam se sentir incluídos, convivendo com os demais e inseridos em um ambiente que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social contribuindo assim para a sua vida em sociedade, já que a escola é o principal espaço social onde as crianças aprendem a conviver com as outras independentemente de carregarem algum tipo de deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

AMARO, D. G.; MACEDO, L. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n.2, 1998.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre - Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FREITAG, Bárbara. Educação, Estado e Sociedade. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

MAZZOTTA, M. J. da S. Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ROYER, É. A violência Escolar e as Políticas da Formação de Professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A HISTÓRIA DO JOGO

KELLY ADAN BARROSO MARCOLINO

RESUMO

Numa sociedade em que a tecnologia toma a dianteira no desenvolvimento à escala global, o ensino deve ser realizado de uma forma motivadora e que estimule o aluno, ou seja, a escola deve ser um espaço de inovação, de experimentação e de novos métodos. Neste sentido, os jogos aparecem como uma boa ferramenta de trabalho. Por se tratar de jogos didáticos, onde se aprende a jogar uns com os outros ao invés de uns contra os outros, onde diversas competências são desenvolvidas e onde os alunos aprendem a relacionar, a questionar e a construir, o jogo poderá ser uma alternativa que desperte no aluno a curiosidade e a vontade de aprender. Este artigo traz à luz a história dos jogos numa ampla recolha de dados baseada numa pesquisa bibliográfica para demostrar essa trajetória dos jogos pedagógicos até os dias atuais. PALAVRAS-CHAVE: Jogo Didático; História dos Jogos Didáticos; Aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

Os desafios que hoje se deparam para uma aprendizagem de sucesso são vários. A humanidade criou momentos e espaços diferentes, mais ambiciosos, mais rápidos, mais intensos e exigentes, ou seja, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. Numa sociedade digital em rápida mudança, é urgente que se alterem métodos, se criem momentos pedagógicos dinâmicos, motivadores e ajustados à realidade educativa. O aluno cresce sem preparação para enfrentar um futuro que não se apresenta fácil, que se rodeia de problemas a serem resolvidos e que,

sem capacidade de refletir, de problematizar, de solucionar, não encontrará a devida integração.

A escolaridade básica é um suporte do processo educativo e da formação ao longo da vida. Se o jovem possui uma base escolar sólida, ele torna-se mais apto a enfrentar autonomamente e de forma crítica, os desafios da sociedade atual. Esta visão de educação implica a adoção de uma pedagogia ativa, que mobilize a experiência e o interesse dos alunos.

O século XX terminou e a realidade da sala de aula, neste século XXI traz consigo um conjunto de expectativas para professores e alunos que exigem um esforço de mudança de ambas as partes. Pretende-se que os alunos aprendam não apenas a

avaliar a sociedade, mas a pensar e agir sobre ela de forma a terem uma relação estreita com os diferentes modos de vida em sociedade, mas também ajudá-los a compreender o presente, uma vez que não há nada no presente que não possa ser melhor compreendido através do passado.

Segundo Miranda (2001: 22), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados com a cognição, relacionados com a socialização e relacionados com a criatividade. Neste sentido, o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno, desenvolve vários níveis diferentes de experiência pessoal e social, desenvolve e enriquece a sua personalidade e é um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Neste contexto, este trabalho propõe, a partir de uma revisão da literatura sobre o jogo como recurso didático, relatar uma breve história dos jogos didáticos e sua importância no fazer pedagógico.

2. DEFINIÇÃO DE JOGO

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, de palavras, de adultos, de animais e inúmeros outros, mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo.

A perplexidade aumenta quando observamos diferentes situações receberem a mesma denominação, por exemplo, um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico?

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Elkonin (1998) identifica nessa palavra uma das formas iniciais de arte e mostra que a primeira descrição sistemática de jogos infantis na Rússia pertence a Petróvski. O autor ao conceituar o vocábulo jogo, define-o como polissémico. Segundo Elkonin, revela-se bastante complexa a tarefa de compreender o porquê de um conjunto de sentidos se configurar como jogo, tendo em vista a diversidade de definições. No entanto a palavra jogo é de origem latina – “ludus”, que, posteriormente, foi substituída por “jocu”, que significa desenvolvimento e também pode-se considerar a “atribuição de responsabilidade a uma pessoa que, por sua vez se atribui a outra”. (Costa & Sampaio e Melo,: p. 597) No sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, manobra. Neste trabalho utilizamos a palavra Jogo como um estímulo ao crescimento, como um recurso em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica uma vitória ou derrota.

Por conseguinte, importa analisar o que pensam alguns autores sobre o conceito

de Jogo, visto que há várias definições, como constata Wittgenstein em Investigações Filosóficas (1975), tais como: “O jogo é um exercício de preparação para a vida séria” (citado em, Monteiro, 2003: 1); “ O jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Piaget,1970); “O jogo é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais.” (Callois, 1990: 16). Perante estas definições, e apesar de todas as dificuldades, prosseguimos na busca de respostas sobre a significação do jogo e é importante mencionar a forte confusão instalada quando pretendia diferenciar o jogo e a brincadeira, pois ambos são ações lúdicas, apesar de brincar ser uma atividade espontânea e o jogo ser caracterizado pelo cumprimento de regras.

Jean Piaget foi outro autor que se debruçou sobre o conceito de jogo. No entanto, Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas interessou-se pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, que lhe permitiu observar a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança, considerando que o jogo tem a função de equilibrar o sujeito frente à agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo de autoconstrução e organizador semelhante ao da vida embrionária.

Por ser bastante clássica, transcrevo aqui a tentativa de Huizinga, no seu livro “Homo Ludens”, (2000) de reunir as características do jogo, apresentando e defendendo o jogo como um fenômeno cultural. Podemos considerá-lo como sendo:

“[…] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (p.16)

Desta forma, e ainda de acordo com o mesmo autor, o jogo é encarado como um alicerce do pensamento, da capacidade do sujeito se descobrir a si próprio, podendo experimentar e modificar o mundo imaginário do próprio jogo.

O autor Kishimoto (1998) realça ainda que, se em épocas passadas o jogo era considerado como algo inútil, a partir dos tempos do Romantismo passou a ter um papel relevante na educação. A sua própria história talvez seja uma das principais responsáveis para lhe proporcionar tamanha amplitude, assim como a complexidade de sua natureza.

3. HISTÓRIA DO JOGO

“El juego se ha considerado un recurso pedagógico natural desde la antiguedad y en todas las épocas se ha ratificado su valor instruccional, si bien en ciertos periodos históricos el valor concedido al juego es mayor que en otros.” (Fuster, 2009: 4)

Dois interessantes trabalhos destacam a história dos jogos educativos mostrando o seu aparecimento. Rabecq-Maillard, “Histoire dos Jeux Éducatif” (1969) mostra o gradual aparecimento dos jogos educativos na história ocidental, a partir do século XVI, e Brougère, “La notion de Jeux Éducatif dans l’école maternelle française au début du XXème siècle” (1987), a penetração da ideia do jogo educativo na escola maternal francesa. Embora Rabecq-Maillard aponte o século XVI como contexto em que surge o jogo educativo, os primeiros estudos em torno do mesmo situam-se na Roma e Grécia Antiga.

Platão, em “Les Lois” (1948), comenta a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma Aristóteles sugere, para a educação, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparação para a vida

futura dos jovens. Mas, nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como recurso para o ensino.

Entre os romanos, jogos destinados à preparação física voltam-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos e a influência grega acrescenta- lhes cultura física, formação estética e espiritual.

O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas à aprendizagem das letras. No entanto, o jogo sofre grandes preconceitos referentes ao seu valor ético, sociopolítico e epistemológico com o advento do Cristianismo. Na época medieval, não havia condições para a expansão dos jogos, com a exceção dos jogos das festas religiosas, pois eram "considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez" (citado em Oliveira,2006: 18).

No contexto de todas as formas de exclusão do jogo, Duflo (1990) afirma que para julgar o jogo é preciso compreender quais são as suas funções e os seus efeitos no conjunto das atividades humanas. Todavia o aparecimento de novos ideais traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo. Durante o Renascimento, a felicidade terrena, considerada legítima, não exige a mortificação do corpo, mas o seu desenvolvimento. Desta forma, a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no quotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano. O jogo de cartas adquire, nessa época, o estatuto de jogo educativo pelas mãos do padre franciscano, Thomas Murner, cativando os alunos numa aprendizagem mais dinâmica. É nesse contexto que Racbeq- Maillaird situa o nascimento do jogo educativo.

O grande acontecimento do século XVI, que coloca em destaque o jogo educativo, é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza a sua utilização como recurso auxiliar do ensino.

Ao pôr em prática, em larga escala, os ideais humanistas do Renascimento, o século XVII provoca a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos, nomeadamente com o avanço dos estudos matemáticos, Leibniz permite que uma nova visão de jogo seja resgatada provocando uma reavaliação intelectual do jogo. Multiplicam-se, assim, jogos de leitura, bem como, diversos jogos destinados à tarefa didática. Os jogos popularizam-se, antes restritos à educação de príncipes e nobres, tornam-se, posteriormente, veículos de divulgação e crítica. Jogos de trilha contêm a glória dos reis, suas vidas e ações; jogos de tabuleiro divulgam eventos históricos e servem como instrumento de doutrinação popular.

Com o advento da revolução francesa, o início do século XIX traz inovações pedagógicas. Há um esforço para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Seguindo o contexto filosófico do jogo assumido pelos pensadores, Rousseau deu um novo sentido à filosofia de Kant que certamente influenciou Schiller na perspectiva lúdica. Esses pensadores apoiavam a ideia que o jogo, à sua maneira, oferecia uma aprendizagem da vida e o desenvolvimento do ser humano de forma indissociável.

A partir de Schiller, surgem algumas transformações, com a marcante frase da décima quinta das cartas da obra Cartas para a educação estética do homem, segundo a qual " o homem só é de facto homem quando joga" (citado em, Veloso, 2009: 1). O jogo é considerado por Schiller como vetor de harmonia, de beleza e de equilíbrio. Assim, o jogo revela-se como princípio de unidade e também como princípio de liberdade e legalidade. Quanto a isso, Rizzi & Hayde (citado em, Costa, 2011: 7) comentam que, "além de exercitar o corpo, os sentidos e as

aptidões, os jogos também preparam para a vida em comum e para as relações sócias". Mas é com Froebel que o jogo, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação, permitindo que o aluno construa representações do mundo, já que o jogo, nas mãos do educador, é um excelente meio de formar o aluno.

Com a expansão dos novos ideais de ensino crescem experiências que introduzem o jogo com vista a facilitar tarefas de ensino. Paralelamente, o desenvolvimento da ciência e da técnica constitui fonte propulsora de jogos científicos, mecânicos e magnéticos.

A expansão dos jogos na área da educação dar-se-á no início do século XXI estimuladas pelo crescimento da rede de ensino infantil e pela discussão sobre as relações entre o jogo e a educação. Salienta-se que nem sempre o jogo no ambiente escolar foi aceite ou visto como didático, deparando-se ainda hoje com muita resistência em relação à sua aplicação. Segundo a inspetora Pape-Carpantier o "jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo" (citado em Kishimoto,1998: 17), ou seja, para a inspetora francesa, o jogo não se presta para a formação moral, nem mesmo colabora para o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, a utilização do jogo e a sua importância para a educação já foram estudadas por importantes teóricos, tais como Brougére, Brunhs, Duflo, Freire, Huizinga, Kishimoto, Pascal, Piaget, Schiller, Vygostki, Knijnita, entre outros que mostram a importância dele para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor ao proporcionar a descentralização individual, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

A escola de hoje ocupa um lugar de extrema importância, na medida em que, em tempos passados, a educação era transmitida diretamente de pais para filhos e poucos eram aqueles que tinham acesso a instituições escolares. Atualmente, o mesmo não sucede, pois os pais têm pouco tempo para educar os filhos, confiando essa função diretamente às instituições educativas.

A instituição escolar tem uma enorme responsabilidade no desenvolvimento da criança. Não só o aluno passa grande parte do seu tempo, da sua vida, na escola, como também esta se tornou o fator de garantia de grande parte das aprendizagens fundamentais para o cidadão em sociedade. O ensino deve ser realizado de uma forma motivadora e que estimule o interesse do aluno.

Assim, o jogo pode ser considerado um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem. Nesse prisma, não se deve considerar apenas como um divertimento ou um prazer. Deverá ser associado a uma atividade com determinados objetivos a atingir e um meio de aprendizagem. O jogo implica que haja esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre "jogadores".

"Além disso, o jogo faz com que as crianças compreendam que conhecer é um jogo de investigação e de produção de conhecimento – em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica e espiritual, enfim, superior". (Ritzmann, 2009: 40).

Através do jogo, o aluno encontra uma forma de alcançar os objetivos traçados de forma motivadora.

O jogo é considerado, por muitos autores, como uma atividade importante no desenvolvimento do Homem. É uma atividade onde se pretende atingir um objetivo e em que se têm de seguir regras, mais ou menos restritas. O jogo é uma forma "inteligente" de criar nos alunos uma autodisciplina e sentido de cumprimento das regras propostas. Os alunos têm uma perfeita noção de que se infringirem as regras, poderão ser penalizadas

no jogo. Têm a liberdade de o fazer, mas, se o fizerem, terão de se responsabilizar pelos seus atos. O respeito e empenho na atividade de jogo é inclusivo, um exercício de cidadania porque também na sociedade em que vivemos, temos regras de conduta e leis que se não as cumprirmos, teremos de ser responsabilizados pelos nossos atos.

Segundo Claparède, citado por Château (1975), o jogo faz com que o aluno descubra as condutas superiores, tais como a autonomia. Através do jogo, o aluno acumula as experiências que vai adquirindo e, se o jogo for associado ao aspeto educativo, poderá tornar-se uma forma das crianças aprenderem com mais informação. O jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem. Nesta perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto

de ações lúdicas para a aquisição de informações.

No entanto, o jogo nem sempre foi visto como didático, pois como a ideia de jogo era associada ao prazer, ele era tido como pouco importante para a formação da criança. E ainda hoje, ele é pouco utilizado no ambiente escolar como um todo, embora o distanciamento entre o jogo e a escola aumente conforme a faixa etária dos estudantes. Até mesmo os estudos que investigam a articulação entre o jogo e educação centralizam muito mais o seu emprego nos primeiros anos de educação do que em qualquer outro grau de ensino, como se confirma na vasta bibliografia consultada, embora os parâmetros curriculares nacionais para o ensino básico, apontem para a necessidade do "lúdico" no processo de construção do conhecimento. Por exemplo, no currículo nacional norueguês as competências digitais representam uma competência básica de aprendizagem. Logo, e de acordo com Reverbel (citado em, Costa,2011: 17), "é preciso lutar para que o jogo tenha seu lugar na educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola".

O jogo é o caminho para as escolas conseguirem a integração dos alunos de forma criativa, produtiva e participativa. É um recurso eficaz no desenvolvimento do educando, preparando-o para enfrentar os problemas que irá encarar na sua trajetória de vida. Ora, o aluno tem a possibilidade de realizar uma atividade significativa, ou seja, consegue aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usada posteriormente, no momento de outras aprendizagens.

Desta forma, o aluno relembrará mais facilmente o que aprendeu, logo e complementando esta ideia, Alves (2010: 9) refere que o "[...] jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico".

Os jogos podem ser considerados educativos se desenvolverem habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem, pois "el juego como estratégia de aprendizaje ayuda al estudiante a resolver sus conflitos internos y a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría" (Timaure,2000). Além disso, ao ser permitida a utilização do jogo, a escola e o educador estarão a contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Com o movimento da escola nova e os novos ideais de ensino, o jogo é cada vez mais utilizado com a finalidade de ajudar nas tarefas escolares. Educadores como Dewey, Decroly, Montessori consideram o jogo importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Château afirma que a escola deveria apoiar-se no jogo, tomar o comportamento lúdico como modelo

para moldar, segundo ele,

"o comportamento escolar… mas a educação tem em certos pontos de se separar do comportamento lúdico… uma educação que se limitasse ao jogo isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório" (p.133- 35).

Logo, torna-se evidente a necessidade de compreender o jogo no contexto educativo na sua justa medida.

Santa Marli Pires dos Santos (citado em Costa,2011: 5) mostra-nos que

"a classificação criada para os jogos com intencionalidade educativa parte do princípio de que a educação deve ser integral, a partir da aprendizagem significativa e do desenvolvimento das capacidades, das habilidades, das competências e das inteligências e que teve como princípio as ideias definidas por Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner e Perrenoud".

Na verdade, o jogo tem sido muito valorizado enquanto meio para o desenvolvimento de competências em variados domínios da aprendizagem e todos os professores, incluindo a minha experiência enquanto professora estagiária, o usam para prender a atenção os seus alunos, para os motivar ou para lhes ensinar algo. Contudo, tem que ser bem escolhido, apresentar qualidade e sem nunca esquecer o seu objetivo, pois não existem só potencialidades, há também algumas limitações.

Aizencang (2005) mostra no seu livro "Jugar, aprender y enseñar" que a relação entre o jogo e o conhecimento traz uma ampla gama de ideias no que se refere à sua origem, função e aos vínculos possíveis estabelecidos com os numerosos fenômenos cognitivos e sociais, tais como: a resolução de problemas, a aprendizagem da linguagem, o ensino escolar, a construção de papéis, entre outros. As análises destas relações revelam a contribuição do jogo para o desenvolvimento de diversas capacidades do sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Grando (citado em, Cruz,2012: 22) elencou um conjunto de vantagens e desvantagens que podem ser observadas no quadro seguinte:

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno.	Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula.
Introdução e desenvolvimento de conteúdos de difícil compreensão.	O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo.
Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas	A perda de "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo.
Aprender a tomar decisões e saber avalia- las.	As falsas conceções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos.
O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento.	A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino.
O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipa como propicia o relacionamento e a interdisciplinaridade.	
A utilização dos jogos é um fator de interesse para os alunos.	
Entre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso comum, da participação, da competição saudável, da observação, das várias formas de uso de linguagem e a "conquista" do prazer em aprender.	A coerção do professor,

exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo.

As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitam.

As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.

Um dos maiores desafios dos professores nas salas de aula é a escolha do jogo como ferramenta de ensino, que propicie aos seus alunos uma aprendizagem que vai além do conteúdo escolar propriamente dito, favorecendo a aprendizagem de procedimentos sobre os processos de apreensão e construção do conhecimento. Além disso, ao mesmo tempo, o professor pode vivenciar a posição de aprendiz, pois no jogo ele também tem a possibilidade de compreender como se estrutura o pensamento dos seus alunos, verificando quais os tipos de desafios que podem desencadear a construção de novos conhecimentos.

Importa referir que os benefícios e os limites do jogo não se resumem apenas ao grau de especialização, mas também ao perfil dos sujeitos envolvidos. Acrescento, ainda, o perfil sociocultural e escolar dos alunos, as características da escola, a originalidade, a formação intelectual e pedagógica de cada docente e os próprios conteúdos que se pretendem abordar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de jogos no ensino justifica-se pela necessidade de criarmos materiais atrativos que despertem a curiosidade e a vontade de aprender de forma motivadora. Desta forma, o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar.

Atualmente, com uma sociedade em constante evolução, é necessário que o professor evolua e seja inovador, tendo como objetivo melhorar a qualidade de ensino e, consequentemente, os resultados dos alunos. Em suma, um professor que dê respostas aos desafios que se adequam à sociedade atual e prepare a sociedade do futuro.

Com este estudo, baseado na história dos jogos, concluí que o jogo demonstrou ser um recurso didático adequado à consolidação de conhecimentos das mais variadas ciências. Com a aplicação deste recurso didático na sala de aula, desejamos uma consolidação dos conhecimentos e uma aprendizagem mais eficaz.

Concluímos que os jogos não se opõem ao trabalho pedagógico formal, permitem sim, o estímulo da imaginação, do esforço e a criatividade aliada à razão levando a uma aprendizagem significativa.

Acreditamos que os aspetos lúdicos e cognitivos presentes na aplicação dos jogos são estratégias importantes para o ensino e aprendizagem, favorecendo a motivação, o raciocínio, a argumentação e a interação entre os alunos e o professor.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. Investigação Naturalista em Educação. Porto: 2005, Edições ASA.

AGUIAR, João Serapião. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Revista Brasil Educação Especial. Marília: vol. 9, nº1, pág. 79-108, 2003.

ALVES, Álvaro Marcel Palomo. A história dos jogos e a construção da cultura lúdica. UNIPAN/FACIAP: 2003. Consultado em 25/06/2020. http://www.periodicos.udesc.br/

index.php/linhas/search/titles?searchPage=2

ALVES, Luciana. O Jogo como recurso de aprendizagem. Revista Psicopedagogia, vol.27, nº: 83. São Paulo: 2010.

ANTUNES, Celso. Jogo para a estimulação das múltiplas inteligências. 12ª Edição.

Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BITTENCOURT, Cierce. O saber histórico na sala de aula. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

BOAS, Lúcia P. S. Villas. Jogo e educação: um diálogo possível? Anais do XIV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: 2008.

BRENELI, Rosely Palermo. O jogo espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus,1996.

CALLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia,1990.

CAMPOS, Maria Célia Rabello. A importância do jogo na aprendizagem. Revista Psicopedagogia. São Paulo: 2010. Consultado em 23/06/2020 http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39

CHÂTEAU, J. A criança e o Jogo. Coimbra: Atlântida Editora, 1975.

CHAVES, José Henrique. A incidência do jogo no processo educativo: o jogo e o ensino/aprendizagem do cálculo aritmético. Revista Portuguesa de Educação, nº 5, pág. 77-85, Universidade do Minho. Lisboa: 1992.

COELHO, Judith Furtado. Jogos educativos. Caxias: Central de Lisboa, 1934.

COSTA, Odete Virgínia Cavalcante da. O jogo didático como estratégia de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, 2011.

JUNIOR, Domício Proença. Critérios para o uso de jogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Educação Pública, 2018.

KISHIMOTO, Tizuki. O jogo e a educação infantil. 2ª Edição, São Paulo: Pioneira, 1998.

LOSADA, Benedita. A teoria do jogo e a psicanalise. Rio de Janeiro: 1997. MALATO, Maria Luísa. O jogo no espaço fechado da sala de aula. Revista da

Faculdade de Letras – línguas e literaturas, II serie, vol. XXII, Porto, pp. 29-45. São Paulo: 2005.

MIRANDA, Simão. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. In. “Linhas Críticas”, vol.8, nº 14. Brasília: Universidade Católica, 2001.

NETO, Carlos. A criança e o jogo: perspectivas de investigação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: 2004.

PAULA, Júlia. Refletindo sobre o jogo. Revista Motriz, vol. 2, nº 2. São Paulo: 2013.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SILVA, Bianca Baladam de Sousa e; BERNARDI, Gabriela Lamas Soca; FERREIRA, Renata Brauner; VASQUEZ, Cássia. Brincando e aprendendo: a ludoteca e a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Conhecimento Sem Fronteiras, XVII Congresso de Iniciação Científica, X

O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

RESUMO

A presença do(a) professor(a) é essencial para guiar o indivíduo na evolução das crianças ao longo do desenvolvimento do seu trajeto na instituição de ensino. No entanto, o(a) professor(a) enfrenta problemas que podem implicar na maneira como se dará o aprendizado dos seus alunos. Visando chamar a atenção para as dificuldades no educar de crianças até 5 anos, o presente trabalho tem como objetivo explanar algumas atribuições dos educadores e alguns problemas fundamentais enfrentados pelo(a) professor(a) do sistema educacional infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil; Professor(a); Desafios.

1. INTRODUÇÃO

Além de ser um direito, a Educação, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 confere como dever do Estado e da família promover e incentivar “meios para que todos os indivíduos possam aperfeiçoar suas habilidades particulares, sua capacidade de criação, ampliação da cultura e interação social, estruturando, desta maneira, a construção do caráter e do pensamento crítico desde muito cedo.” Portanto, a presença do professor é essencial para guiar o indivíduo na sua evolução ao longo do desenvolvimento do seu ser na instituição de ensino.

Apesar de grandes transformações envolvendo a educação durante muitos anos (KUHLMAN JR., 2011), foi somente em 1996, que foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): primeira diretriz direcionada à educação no Brasil. No documento a educação infantil é tratada como o primeiro segmento da Educação Básica nas quais crianças de 0 a 5 anos de idade são educadas e cuidadas em âmbitos estabelecidos pelo Estado, como creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDBN 9394, 1996).

Ao longo dos anos a concepção sobre a criança mudou também: deixou de ser o ser humano sem direitos, sem deveres e sem voz para um importante membro da família e indivíduo fundamental no progresso da sociedade. Hoje, a criança é definida como um indivíduo em desenvolvimento que possui história e direitos, que usufrui de estímulos para estruturar sua cultura e identidade individual e social (BRASIL, 2013).

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, ao se tornar para a criança, o(a) primeiro(a) educador(a) fora do ambiente doméstico, o(a) pedagogo(a) precisa observar e compreender as dificuldades e/ou necessidades das crianças e oferecer estímulos para que a criança possa se desenvolver individualmente e no seu presente meio social. Para tamanho desafio, a LDBN

9394/96, no Art. 62, aponta que somente profissionais pedagogos(as) graduados(as) em universidades possuem o conhecimento para atuar no primeiro segmento da educação básica (BRASIL, 1996).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Neste contexto, muitos debates sobre a educação infantil e o(a) pedagogo(a), giram em torno dos temas entre a capacidade e qualificação do(a) professor(a) e das propostas pedagógicas no desenvolvimento das crianças durante a educação básica. Contudo, há diversos fatores que influenciam tanto no aprendizado, por parte dos infantes, quanto no ensinamento, por parte dos(as) educadores(as), que necessitam urgentemente de uma reflexão cuidadosa. Visando contribuir para a reflexão da sociedade diante das dificuldades no educar das crianças até 5 anos, o presente trabalho tem como objetivo explanar desde a perspectiva do(a) educador(a) sob algumas atribuições dos(as) educadores(as) e três, dentre muitos, problemas fundamentais enfrentados pelo(a) professor(a) no sistema educacional infantil: a desvalorização, número de crianças por sala e estresse.

2. O(A) PROFESSOR(a) E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Introduzida na LDBN 9394/96, como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil passou a ter documentos oficiais que direcionam o fazer pedagógico e ainda, programas de formação continuada para que professores(as) possam aprimorar as experiências ofertadas aos bebês e crianças. Diante disso, Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que estar em exercício em centros de educação infantil e pré-escolas requer, das(os) profissionais, conhecimentos sobre: o desenvolvimento infantil, as questões curriculares e pedagógicas, a função cultural e social da creche e da escola, relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, a organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, a relação com as famílias e comunidade e os aspectos complexos que demandam formação. Deste modo, apresentaremos a seguir, os eixos norteadores do(a) professor(a) de Educação infantil.

2.1. NORTEAMENTO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

É inegável que a formação inicial do ser humano é um enorme desafio. O(A) profissional educador(a) tem, entre suas responsabilidades, ser o(a) mediador(a) entre a angustiosa saída do âmbito familiar para adentrar centros de educação infantil ou pré-escola, um ambiente desconhecido, com outras crianças desconhecidas, mas fundamental para seu crescimento cultural, social e intelectual. Para tanto, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil objetivando nortear profissionais da educação inicial no desenvolvimento cognitivo e social da criança por meio de atividades integrativas ou individuais (BRASIL, 1998).

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.

Uma vez acolhido na instituição, o(a)

educador(a) inicia a criança em sua jornada para desenvolver suas habilidades individuais e sociais. Na atualidade, a preocupação neste segmento educacional consiste em dar voz e escuta aos bebês e crianças, trazendo-os ao protagonismo, como seres produtores de conhecimento e cultura. Corsino elucida: “Toda a criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências.” (CORSINO, 2009, p. 117).

Desta maneira, compete a(o) educador(a) elaborar, desenvolver e proporcionar vivências para a evolução gradativa da identidade, criatividade, compreensão, aprendizado, raciocínio e lógica da criança e dos bebês, promovendo experiências de aprendizagem. Tais atividades são realizadas através de, por exemplo, brincadeiras, imitação, oposição e linguagem, sempre mantendo a interação entre seus pares e entre adultos também (BRASIL, 1998). Passaremos brevemente pelos temas do brincar e da linguagem para melhor elucidação.

2.2. Brincar

A brincadeira é uma poderosa ferramenta no crescimento da criança em todos os sentidos. No meio fantasioso ou não, a brincadeira estimula a socialização, individualidade, independência, capacidade motora, argumentação, disciplina, criatividade, pensamento, raciocínio, limite e seriedade quando a brincadeira deixa de ser brincadeira.

O brincar, para Kishimoto (2010) deve ser a ocupação primordial do cotidiano infantil e é importante, pois:

“[...] dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.” (KISHIMOTO, 2010, P. 01).

Além do brincar, a interação é outro eixo norteador das práticas pedagógicas, não sendo possível pensar no brincar sem as interações: com o(a) professor(a), com as crianças, com os brinquedos e materiais, com o ambiente e a natureza e as interações entre família, criança e instituição. (KISHIMOTO, 2010, p.03).

O papel do(a) educador(a) é ser o(a) mediador(a), uma vez que a criança ainda não possui totalmente o poder de discernir o melhor para todos os envolvidos, além de contribuir com as atribuições da criança oferecendo materiais e organização para a realização da brincadeira (BRASIL, 1998).

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Somado a isso, o educador também tem a oportunidade de observar as crianças ao longo das experiências para melhor avaliá-las.

2.3. LINGUAGEM

Provavelmente a linguagem é a estrutura de maior importância no desenvolvimento da criança. Todas as interações sociais e individuais serão compreendidas, argumentadas e expressadas de acordo com a evolução da linguagem da criança. A família, em conjunto do(a) educador(a), tem o dever em auxiliar e estimular a criança a ampliar e apri-

morar, o estudo e o uso correto da linguagem. Bissoli (2014) defende que:

"Para compreender a importância efetiva do meio e das pessoas como fonte do desenvolvimento psíquico em geral e, especialmente aqui, do desenvolvimento da linguagem, cabe recordar o fato de que, desde o princípio, ainda que a criança balbucie ou mesmo que não articule as palavras, o adulto deve falar com ela com uma linguagem gramatical e sintaticamente desenvolvida, com um rico vocabulário, com temas interessantes e enriquecedores de suas relações com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos." (BISSOLI, 2014, p.847).

Dessa maneira, a criança pode, por meios interativos ou didáticos, crescer culturalmente, além de cada vez mais ser capaz de raciocinar e formar sua opinião (BRASIL, 1998).

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Essas são algumas dentre muitas atividades para auxiliar o(a) educador(a) a observar e estimular o desenvolvimento das crianças. Mas, diversas dificuldades são apresentadas aos educadores durante o percurso do desenvolvimento da criança, que podem implicar diretamente na função do(a) educador(a). A criança é a protagonista e deve ser tratada como tal, porém o(a) educador(a) como formador(a) da criança também é essencial na formação de qualquer ser humano e, para tanto, precisa de respaldo financeiro, legal e psicológico para proporcionar ao protagonista, no caso a criança, um educar com ainda mais qualidade.

Apesar de compreender que os(as) professores(as) são responsáveis pela formação de todos os outros profissionais, seja de qualquer área, este(a) profissional sofre com situações de questionamento, desequilíbrio, e valorização extremamente comprometida (SANTOS, 2015). Dessa maneira, cito alguns problemas enfrentados rotineiramente pelo(a) educador(a) com o propósito de um melhor entendimento da perspectiva do(a) professor(a).

3. PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DENTRO E FORA DA SALA

3.1. VALORIZAÇÃO

Devido à tamanha responsabilidade e contribuição na formação do ser humano desde seus primeiros anos de vida sua remuneração deveria ser a maior dentre as profissões, se não uma das maiores, porém, infelizmente, isso não acontece. Os(as) educadores(as) são recompensados(as) com piso salarial menor do que muitas outras profissões. Essa desvalorização econômica atinge não somente sua renda familiar, mas também, as próximas gerações, que no momento de escolherem suas carreiras acabam por desanimar da pedagogia ao perceber que um profissional doa tanto de si e é mal recompensado.

Não é incomum indivíduos escolherem suas carreiras com base na remuneração. Contudo, há também outra atratividade que a profissão de educador(a) é defasada e com isso, afasta ainda mais os interessados dos ensinamentos pedagógicos: o (des)prestígio da profissão.

O prestígio do profissional da educação pode até mesmo causar uma desqualificação ou dúvida sobre sua profissão, conduta, ou caráter individual. Embora o desprestígio da profissão seja notório, a confirmação foi apresentada em 2018, na pesquisa publicada pela Fundação Varkey, intitulada Global Teacher Status Index (Índice Global do Prestígio dos

Professores), com o objetivo de mensurar o prestígio dos professores no mundo, o Brasil ocupou a última posição, estando abaixo dos países sul-americanos: Argentina, Colômbia, Peru e Chile. A pesquisa ainda apresenta dados alarmantes: os brasileiros avaliaram o próprio sistema educacional com nota 4,2, uma das piores notas dentre todos os países. Somente 1 entre 10 brasileiros acredita que os alunos respeitam os(as) professores(as). O(a) professor(a) trabalha mais horas do que a população brasileira acredita e a profissão docente seria uma das últimas a ser escolhida entre os brasileiros.

Para os brasileiros, os professores são vistos como bibliotecários e assistentes sociais. Com esses resultados percebe-se a deterioração ao longo dos anos, entre a real figura e importância do(a) professor(a) e o conhecimento e concepção da sociedade diante deste profissional educador(a) (DOLTON et al., 2018).

A situação é grave e há outros fatores que podem pesar na decisão entre escolher ou não a pedagogia. Provavelmente, uma maior recompensa salarial, seria um começo de reestruturação da imagem do professor e do prestígio da profissão.

3.2. NÚMERO DE CRIANÇAS E BEBÊS

Embora toda criança tenha direito à educação, não há garantia que a mesma irá receber os ensinamentos com qualidade. E uma enorme parte dessa questão está relacionada com o número de alunos em sala de aula por professor.

É importante entender que cada ser humano é singular e mesmo antes de nascer a criança já possui um passado, uma cultura a ser seguida, deveres e obrigações a serem aplicadas e cumpridas. Além disso, cada criança é apresentada a um cotidiano diferente fora da instituição educacional (BRASIL, 1998).

Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira, independentemente da criança e sua realidade, todas são reunidas em uma sala com um(a) educador(a). É verídico que a proporção aluno/professor seja de 1:1 é impossível, não há profissionais na rede pública suficiente para ensinar a criança de modo individual. Todavia, não é preciso uma observação ou reflexão profunda para perceber que o número de alunos em sala de aula é excessivo em todos os segmentos da educação. No artigo 25 da LDB 9394/96, o número de alunos por professor era responsabilidade da instituição de ensino.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo.

Somente em 2012, a Comissão de Educação aprova o projeto de do senado 504/2011, no qual limita o número de alunos da pré-escola e ensinos fundamental e médio.

Art. 1º O parágrafo único do art. 25 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 25

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no caput deste artigo, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a:

I – vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental;

II – trinta e cinco nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio.

Embora um limite tenha sido estabelecido, a proporção 25:1, ainda é excedente. Algumas instituições do ensino infantil são conscientes disso e diminuem o número para a metade desse número. Uma sala lotada afeta diretamente crianças e professores(as) desde o acolhimento, organização e condução das crianças e bebês até a aplicação das atividades e novamente a organização e condução para a saída dos infantes. Na educação infantil é comum situações de choro por parte das crianças e dos bebês e euforia ou desavenças ao encontrar amigos e familiares. Em uma sala com 25 crianças interagindo, percebe-se difícil para qualquer profissional aplicar seu trabalho com excelência. Tanto na educação infantil como nos demais segmentos da educação é constante o apelo da atenção dos alunos pelos professores requerida para a lista de presença ou a explicação da disciplina envolvida.

3.3. ESTRESSE

O estresse é um ato fisiológico que se apresenta em situações de perigo ou ameaça, alterando o estado físico, emocional, e da percepção do indivíduo. A exposição constante desse mal resulta em degradação da saúde e má qualidade devida (BRASIL,2015).

O estresse no trabalho não é exclusividade do(a) professor(a), embora a maioria dos indivíduos que precisam lidar com alguma responsabilidade esteja sujeito a esse mal, o estresse do(a) docente muitas vezes é despercebido, escondido ou encarado de uma maneira pejorativa.

Durante sua formação, professores(as) são preparados para um modelo de aula que provavelmente não condiz com a verdadeira realidade na qual o(a) profissional irá enfrentar. Na graduação os problemas recorrentes do dia a dia da sala de aula, geralmente, se limitam a discussões em grupo ou trabalhos acadêmicos, e assim se o aprendiz não tem a oportunidade do verdadeiro contato com a realidade em sala de aula. Não incomum, a primeira experiência vivida por parte dos(as) futuros(as) formandos(as), desde a perspectiva do(a) professor(a) e não mais do aluno, é durante o estágio. Provavelmente, o primeiro conflito sobre o que se aprendeu e o que de fato acontece em uma instituição de ensino pode contradizer a expectativa ideológica do(a) futuro(a) pedagogo(a). Diante disso, se o ideal não está sendo praticado, o(a) professor(a) estagiário(a) se propõe a tentar mudar essa realidade e de alguma maneira tenta interferir no trabalho da(o) professora(r) titular, sendo o(a) estagiário(a) é impedido e/ou recebe desaprovação da mesma.

Assim, ao perceber a realidade que o(a) acomete contradiz suas perspectivas, ideologias, expectativa e ansiedade se convertem em frustração. Em curto tempo a frustração se converte em aceitação e por fim o(a) pedagogo(a) pode passar a ver suas aulas como mais uma obrigação remunerada. A reprodução do “mais do mesmo”.

Além do fator ideológico, outro fator estressante ao educador(a) da rede pública são seus primeiros anos de docência, nos quais alguns são mandados a escolas extremamente longe de suas residências apenas para cumprir o período probatório. Os ônibus, metrô e trem são os meios de transporte mais utilizados pela população para chegar ao trabalho. E normalmente, estes meios de transporte são superlotados, tanto dentro do

vagão quanto nas plataformas, ao ponto da porta automática ter dificuldade em fechar. A situação se agrava quando o(a) professor(a) é mandado(a) para uma instituição longínqua e necessita utilizar todos os meios mais de 2, 3 ou 4 vezes ao dia. O preço caro das passagens e estar em um ambiente assustadoramente apertado, desgasta ainda mais o(a) profissional, que deve chegar na instituição e enfrentar um cotidiano cada vez mais ameaçador.

Após seu choque com a realidade nos primeiros dias e seu percurso diário até a unidade educativa, o(a) educador(a) enfrenta o mau comportamento de crianças que ao longo dos anos vem piorando de maneira assustadora. Compreensivelmente, algumas dessas crianças apresentam comportamentos inadequados ou diferentes por se tratar de alguma patologia ou limitação, e há uma outra parte que é tida como respeitadora do(a) professor(a). Entretanto, algumas crianças, desde muito pequenas, apresentam comportamentos inadequados, desafiadores e algumas vezes, agressivos.

As causas de tais comportamentos agressivos vão além da sala de aula, contudo, o(a) educador(a) sofre com os atos provindos de crianças agressivas, porém, as consequências deste problema se refletem e prejudicam no ensinar e no aprendizado do sistema educacional inteiro. Não por acaso, publicado em 2014, uma parceria internacional com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Instituto Nacional de Estudos (OCDE) e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstraram na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – Teaching and Learning International Survey), feita com 34 países, dados extremamente preocupantes (OECD, 2014).

Os professores brasileiros são os que declaram passar mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (19,8%) entre todos os professores participantes da pesquisa.

Também é no Brasil que se observa o maior percentual médio de tempo gasto com tarefas administrativas em sala de aula, por exemplo, registrando frequência, distribuindo informativos e formulários da escola (12,2%) . No ano de 2008, esse posto era ocupado pelo México, que conseguiu reduzir essa proporção em quatro pontos percentuais.

No Brasil, mais de um terço dos professores (34%) estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa.

O Brasil (12%) e o México (13%) apresentam também o maior percentual com relação à frequência de ocorrências de vandalismo e furto.

É verídico que a violência contra um ser vivo é uma questão social sendo responsabilidade de todos buscar o debate para solucionar esse problema. Tendo em comparação aos outros problemas aqui citados, provavelmente, a violência contra o(a) professor(a) é o fator estressante de maior gravidade enfrentado por esta profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora sua importância na sociedade seja indiscutível, o(a) professor(a) de ensino infantil no Brasil sofre com diversos problemas dentro e fora das salas. No entanto, o(a) pedagogo(a), mesmo não encontrando respaldo legal, psicológico, social e financeiro continua seu engajamento no educar de todos os seres humanos, em todas as idades, em todas as sociedades.

Promover discussões, debates e conscientização sobre a relevância deste profissional e desta profissão é fundamental para que famílias e profissionais da educação não se enxerguem como inimigos, muito pelo contrário, a parceria entre família e es-

cola, com o devido suporte da equipe gestora e demais superiores, provocam mais do que bons números em índices avaliadores da educação: a garantia da qualidade no atendimento às crianças é o principal beneficiador desta parceria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil - Formação Pessoal e Social. Brasília: [s.n.]. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: [s.n.], 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO D A SAÚDE. Estresse. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/dicas-em--saude/2068-estresse>. Acesso em: 18 maio. 2019.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf

BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado PLS 504/2011. Altera a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - para assegurar que o número máximo de alunos por turma nas escolas não exceda a vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental, e trinta e cinco nos anos subsequentes, do ensino fundamental e no ensino médio. Disponível em; https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3790561&ts=155328310436 6&disposition=inline

DOLTON, P. et al. GLOBAL TEACHER STATUS INDEX 2018. London: [s.n.]. 2018.

Disponível em: <www.varkeyfoundation.org.>.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, 2011.

OECD. TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning. [s.l: s.n.].

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. Sapere Aude - Revista de Filosofia, v. 6, n. 11, p. 349–358, 2015.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação Infantil: Formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: Cotidiano e Políticas (org). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. A Formação Social da Mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.32, n.3, p.829-854, set/dez 2014. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175.../29911 Acesso em: 03/jun/2019.

REFLEXÕES ACERCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O CUMPRIMENTO DAS LEIS 10.639 E 11.645

LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

RESUMO

A partir da análise de textos, leis e documentos oficiais, o presente trabalho buscará analisar a legislação sobre o ensino de história e cultura africana na escola bem como apontar as dificuldades e peculiaridades da implementação na realidade das escolas do Brasil da formalidade dessas leis. A partir de um breve histórico da luta dos movimentos sociais para a promulgação de tais leis observar e problematizar as mudanças efetuadas para sua real prática nas escolas sob o prisma da busca de uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: História afro-brasileira; Cultura afro-brasileira; Movimento social. Currículo.

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada após a Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de garantir a paz e o desenvolvimento mundial, é atualmente composta por 193 países membros, incluindo o Brasil, um de seus membros fundadores.

A ONU, através do Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) buscou, dentro do cenário internacional, criar mecanismos de discussão, além de procurar ressaltar a importância da educação para o desenvolvimento humano.

O Brasil como membro e signatário destes acordos internacionais (BRASIL, 2007, p. 71), tem o compromisso de trabalhar em função da diminuição das desigualdades sociais e a promoção da educação para todos, sendo esta última expressa na Declaração Mundial sobre educação para todos, e no Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovadas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO.

Os objetivos acima elencados e propostos em âmbito internacional, continuam a fazer parte dos desafios atualmente colocados à humanidade.

Estes, foram ampliados à medida que temas atuais como mudanças climáticas, desigualdades sociais, as intolerâncias culturais, étnicas, raciais, religiosas entre outras passaram a ser discutidas mais recentemente, nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) coletivamente acordados e incluídos na Agenda da ONU como metas a serem alcançadas até o ano de 2030.

Ao observarmos o Brasil, neste período, e em consonância com os acordos internacionais que visam as reduções das desigualdades e o enfrentamento dos diversos tipos de discriminação e intolerância, temos o advento das Leis 10.639 de 20 de dezembro de 2003 e a 11.645 de 10 de março de 2008.

A 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a 11.645, incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Estas promoveram alterações nos artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) possibilitando desta forma, o avanço no que se refere à valorização e o reconhecimento da importância dos negros e dos indígenas no processo de formação do povo brasileiro.

Porém, para a aplicação destas Leis em sua integralidade, são necessárias políticas públicas que vão desde a disponibilização de livros didáticos e paradidáticos que

abordem efetivamente esta temática, a capacitação de educadores e à construção de práticas pedagógicas pautadas na correção de injustiças sociais.

A entrada em vigor destas Leis, foi somente um dos capítulos de uma série de demandas levantadas pelo Movimento Negro Brasileiro. Sua materialização na sociedade, depende da formulação de projetos que valorizem a história e cultura dos afro-brasileiros.

DESENVOLVIMENTO

A Lei 10.639 de 20 de dezembro de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo seus conteúdos ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017, trouxe novas perspectivas de trabalho, bem como novos desafios aos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas. Este documento definiu as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação básica.

Pode-se destacar que a BNCC, de modo geral, tem como objetivo promover a Educação Integral dos estudantes na medida em que foi estruturada a partir de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados importantes para a atuação na sociedade. Uma das expectativas a respeito deste documento é que ele possa “superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC também define algumas competências gerais que dialogam com o desenvolvimento da educação das relações étnicos-raciais por exemplo em (BNCC, 2018 p. 9;10):

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10)

A BNCC nestes casos apresenta temáticas de formas transversais, interdisciplinares e transdisciplinares poderiam abordar as questões étnico-raciais.

Mas é na disciplina de História no ensino fundamental que mais aparecem habilidades e competências que são apresentadas como aprendizagens essenciais aos alunos e dialogam com a legislação sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, podemos citar como exemplos na (BNCC, 2018 p. 409;412;416;421;423;425):

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos rela-

cionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (p. 409) O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. (p. 412)

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (p. 413) Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente. (p. 416)

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (p. 421)

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. (p. 421)

(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (p. 423) 12

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (p. 423)

(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (p. 425)

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (p. 425)

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica. (p. 425) (BNCC, 2018 p. 409;412;416;421;423;425)

Vê-se que tais habilidades, competências e conteúdos de aprendizagens estimulam que os professores cumpram em sua carga horária os objetivos da lei 10.693/2003 embora obviamente com reflexão e envolvimento dos alunos o professor possa ir além daquilo que preconiza a BNCC no objetivo de conscientizar sobre o racismo estrutural, história e cultura afro-brasileiras.

LIVROS DIDÁTICOS

Como consequência direta das modificações trazidas pelas legislações acima descritas, os livros didáticos distribuídos de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica de todas as redes de ensino (Federal, Municipal e Estadual), através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) , tiveram que abordar estas temáticas em seu escopo.

Os livros didáticos, um dos instrumentos mais utilizados pelos professores e alu-

nos nos processos de ensino e aprendizagem (Goularte; Melo, 2013, p. 33) dispostos no catálogo do Ministério da Educação para o ano de 2019, trouxeram em suas propostas didático-pedagógicas, textos e atividades que se referem à cultura africana e principalmente, à luta dos negros ao longo da contemporaneidade.

A título de exemplo, a coleção didática Geração Alpha de história para o oitavo ano, da editora SM, por exemplo, traz os textos: Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois? (Silva; Reis, apud NEMI, 2018, p. 120), como fechamento da unidade sobre a Independência do Brasil e o Primeiro Reinado bem como outro texto, cujo título chama a atenção: Os negros islamizados e letrados na Bahia, na unidade seis que aborda as Regências e o Segundo Reinado (NEMI, 2018 p. 146).

Neste livro, os capítulos contêm uma seção muito interessante intitulada Arquivo Vivo e, segundo os autores, é dedicada à interpretação e análise de diferentes fontes históricas.

As Máscaras Africanas foi um dos temas propostos por esta seção, sendo composta por texto, imagens e questões que contextualizam a elaboração e o significado destes artefatos para a cultura africana.

A atividade aborda, de maneira intertextual, a elaboração das máscaras sob o ponto de vista da arte africana, bem como cita a influência destas nos trabalhos do início do século XX, do artista plástico Pablo Picasso, que encantado com as máscaras africanas, passou a utilizar, em seus quadros, elementos visuais semelhantes aos encontrados na arte africana (NEMI, 2018 p. 239).

Além desses textos, a unidade nove trabalha a temática Imperialismos e Resistências a partir da segunda revolução industrial, assim como discute o imperialismo no continente africano (p. 232).

Para o nono ano, a seção arquivo vivo, discute a da imprensa negra, e seu importante papel na denúncia das más condições de vida da população negra, além de reivindicações quanto a inclusão desta população nos projetos de desenvolvimento do país.

Como documento histórico, o livro traz um trecho do jornal paulistano conhecido como O Progresso (1899) no qual critica o fato de ainda haver um grande preconceito contra os negros, chegando ao ponto de seus filhos, que antes eram recebidos na escola pública, serem recusados nesta instituição. (PINTO, 2006, p. 148).

Se os livros didáticos não estiverem suficientemente dotados de repertórios que sejam capazes de fazer com que os alunos reflitam e consequentemente, valorizem a cultura africana, cabe à cada uma das Redes de Ensino e também ao professor, em sua formação contínua, na conversa com seus pares e na reflexão acerca das injustiças sociais, historicamente impostas aos negros, criarem possibilidades de enriquecimento destes livros.

Estes enriquecimentos podem se dar através do desenvolvimento de materiais de estudos para os professores (no caso das Redes de Ensino), ou mesmo, no desenvolvimento de materiais autorais, frutos de pesquisas realizadas pelos próprios professores.

MATERIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, disponibilizou alguns materiais voltados ao estudo e a aplicação de atividades da cultura africana. Aqui irei discutir dois, sendo eles:

As Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio, publicano no ano de 2008 e A Universidade e a formação para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena, desafios e reflexões, publicado no ano de 2011.

O primeiro material aborda deste a promulgação da Lei 10.639, sua importân-

cia, o entrelaçamento das culturas africanas e brasileira bem como as peculiaridades de cada uma. Além disso, descreve um panorama da História da África, suas diásporas e como os currículos escolares não contemplaram o passado e o presente africano.

Importante ressaltar que para além das discussões teóricas, este material descreve detalhadamente, uma série de projetos com a temática África, desenvolvidos por professores da rede municipal de ensino em todas as etapas da educação básica.

Já o segundo material é uma produção resultante do II Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena. O material possui três capítulos, sendo o primeiro composto por artigos produzidos pelos palestrantes do fórum, o segundo contém os Anais do Fórum acima citado e o terceiro, traz o resumo das oficinas e pôsteres apresentados durante o evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há um longo caminho para que o ensino de História Africana na prática, seja aplicado em sua integralidade, assim como estabelece a Lei 10.639/2003 dentre outros dispositivos legais.

Porém, é possível verificar através das publicações e principalmente dos movimentos sociais que levantam continuamente, pautas sobre a necessidade de reparação e ações afirmativas, que a lacuna histórica de estudos e da formação de professores nesta temática vem sendo problematizada e desta forma retirada da invisibilidade.

São necessárias ações na escola que implementem de fato esta Lei, iniciando a partir da construção do Projeto Político Pedagógico, baseado na valorização da diversidade e que esta valorização tenha repercussão na prática docente, bem como na forma como a comunidade escolar se relaciona, em particular, com a cultura negra e sua contribuição para a formação do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, Art. 26-A e 79-A. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 04 ago. 2020.

_____, Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, 2007, 186 p. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf>. Acessado em: Acesso em 07 ago. 2020.

_____, Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de Março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____, Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção I pp. 41 a 44. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 07 ago. 2020.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

GOULARTE, R. S; MELO, K. R. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Entretextos, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul/

dez., 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/13888 Acesso em: 04 ago. 2020.

LAIA, M. A., SILVEIRA, M. L., SZMYHIEL, A., A Universidade e a formação para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena. Desafios e Reflexões. Série: Cadernos CONE, São Paulo, 2011.

NEMI, A. L. L., Geração alpha história: ensino fundamental: anos finais 8° ano. 2 ed., São Paulo: Editora SM, 2018.

_____., Geração alpha história: ensino fundamental: anos finais 9° ano. 2 ed., São Paulo: Editora SM, 2018.

PINTO, A. F. M. De pele escura e tinta preta: A imprensa negra no século XIX (1833-1899). 2006. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6432/1/Ana%20Flavia%20Magalhaes%20Pinto.pdf. Acesso em: 07/08/2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo, 2008, 240 p.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março, 1990, 7 p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

A LUDICIDADE E AS ARTES VISUAIS

LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA

RESUMO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico e a arte para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição dos jogos e brincadeiras como, ferramentas de es-

timulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para educação infantil , o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de desenvolver capacidades como atenção, imitação, memória, imaginação e socialização. De que forma o uso de jogos e brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

A partir dessa questão podemos pensar como o professor sendo mediador fará com que esses instrumentos contribuam para a formação de valores sociais como o respeito, cooperação, interação e auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma que a criança a leve para a vida toda. Acreditamos que a partir dos jogos e brincadeiras as crianças se desenvolvem de uma maneira mais prazerosa.

Através dessa pesquisa queremos de alguma forma colaborar com o corpo docente a introduzir essas ferramentas no seu dia a dia, colaborando assim com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e integral das crianças na Educação Infantil. Sabemos que se isolarmos as crianças das brincadeiras estaremos ignorando esta fase de descoberta e dos conhecimentos. Quando a criança entra na escola já carrega uma ampla bagagem de conhecimentos prévios. As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados.

Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem.

1. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E A DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga brinca e se diverte.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é qualquer atividade que nos dar prazer ao executa- lá. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papeis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Através do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Como toda atividade humana, o brin-

car se constituiu na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos por suas produções culturais e tecnológicas. A brincadeira e jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura adquirindo especialidades de acordo com cada grupo. Eles têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para construção de sua identidade cultural. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente" (LIMA,1992, p.18).

Como afirma Lima (1992) o lúdico é um instrumento de instigação prática utilizada em qualquer etapa no desenvolvimento da psicomotricidade é uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista intelectual, físico, social e didático para criança. A brincadeira desenvolve a criatividade e a espontaneidade da criança.

No século XX entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança pois ela se apropria do conhecimento através da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

Segundo Kishimoto (1990), quando a criança brinca, a criança entende o mundo à sua maneira, sem engajamento com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Piaget (1990), afirma que as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, entre outras atividades lúdicas, estão os jogos. Piaget identifica três tipos de jogos: jogos com regra, jogos exercícios e jogos simbólicos.

O lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (PIAGET apud WADSWORTH, 1984, p. 44).

Vygotsky (2009) considera que a brincadeira é uma atividade social da criança. Através dos jogos, a criança adquire princípios essenciais para a estruturação de sua personalidade e percepção do seu contexto social. Vygotsky explica que através de uma conduta imaginária surge a possibilidade da criança dirigir seu comportamento, isso ocorre não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também colocar nessa situação. Desta forma a criança estabelece regras de comportamento no seu cotidiano em situações imaginárias, na evolução do processo da brincadeira podem seguir regras explícitas ou não.

Bomtempo (2007), observa que para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, nas quais as vontades irrealizáveis podem ser realizadas. A função do brincar é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget(1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

Afirma Bomtempo (1997) que a partir das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende-se a necessidade da incorporação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, é um recurso rico que pode contribuir para o desenvolvimento infantil. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

Kishimoto (2003) considera o jogo uma atividade lúdica relevante no processo educativo, pois a sua finalidade no ambien-

te escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, acognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brinquedo. A função lúdica do brinquedo promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Almeida (1995) educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para educando aplicar passivamente, educar ludicamente é um ato consciente e planejado, é tornar o sujeito feliz, é seduzir os seres humanos ao prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra ¨escola¨ lugar de alegria, prazer, satisfação, prazer intelectual e desenvolvimento. Para que o educador atingir esse meio é necessário que o educador repense sobre a sua prática pedagógica, se suas ferramentas pedagógicas estão alcançando objetivos e metas.

Almeida (1995) afirma que a escola e principalmente a Educação Infantil devem usar o lúdico amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para manter um equilíbrio com o mundo a criança precisa criar, inventar e brincar, com as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Desta forma a criança desenvolve seu raciocínio e conduz seu conhecimento de forma descontraída e espontânea.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma. (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade,

neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzida no meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século

XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em

segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

O mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. (ARIÉS, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das organizações da sociedade. (KRAMER 2001, p. 19).

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzia nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de

povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviver em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47).

Para Heywood (2004) foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e

a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo- se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos ás crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de pesquisas em várias fontes como internet, revistas, livros, pesquisas com profissionais da educação Infantil, entre outros, pudemos chegar à conclusão que realmente os jogos e a brincadeiras inseridos de forma planejada ou livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem Verificou-se que os jogos e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e

aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social. Nosso o objetivo era investigar qual a importância dos jogos e brincadeiras para Educação Infantil. E através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio dos jogos e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais.

Cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia. Ao longo desta Pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se nos desenvolverem diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como uma das etapas mais importante para o desenvolvimento integral da criança. Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que os jogos e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento.

É uma ferramenta essencial para os professores que queiram inovar sua prática, tenham nos jogos e brincadeiras aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa. Através de pesquisas, e questionários feitos com professores de educação infantil de uma escola publicam e uma escola de uma escola privada pode concluir que todas as professoras de ambas as escolas, concordam com a inserção do jogo como aliado na educação infantil. Todas as professoras entrevistadas concordam que os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo. As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que os jogos e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de

2001.

COMENIUS, J.A. [1638] Didática Magna. São Paulo: Calouste. Gulbenkian, 2002.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PESTALOZZI, J.(1746) – Cartas sobre Educação Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 1712.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.53.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Estatuto da Criança e do Adolescente /ECA. Brasília, DF: MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – Cartas sobre Educación Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

PIAGET, Jean. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70.

(1959-1975). Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa.

O PROCESSO CRIATIVO MEDIADO PELOS MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO HUMANA

DA OBJETIVIDADE DE QUEM CRIA À SUBJETIVIDADE DAQUELE QUE CONTEMPLA

LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA

RESUMO

O presente estudo traz uma interessante abordagem sobre a relação existente entre subjetivação, objetivação e a construção dos processos criativos e sua percepção.

O conhecimento de mundo imbricado no conhecimento de si mesmo, mais a sua inata inventividade é o que vai constituir a subjetividade do indivíduo, influenciando sua criatividade.

Ao entrecruzar as ideias dos teóricos que embasaram este estudo com as contribuições do fotógrafo Marcelo Augusto, este artigo pretende promover uma reflexão sobre como os processos históricos-sociais, combinados a outros fatores, podem funcionar como agentes transformadores e influenciar na criação de algo novo.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; Arte; Subjetivação; Objetivação humana.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Vygotsky (1990), não podemos definir se um indivíduo é criativo ou não apenas a partir de sua performance ou desempenho individual. As características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário sócio-histórico-cultural.

Alinhando as ideias de Lev Vygotsky, teórico socioconstrutivista, às concepções de diferentes teóricos tais como: Mikhail Bakhtin, teórico da linguagem, Jean Paul Sartre, teórico existencialista, Kátia Maheirie, Doutora em Psicologia Social e Edgar Morin, criador da teoria do pensamento complexo, o desenvolvimento deste estudo se deu por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando-se para isso, bases de dados na internet e ferramentas de pesquisa como o Google Acadêmico.

Inicialmente, foram apresentadas as definições dos conceitos de subjetividade, subjetivação, objetividade, objetivação e arte, buscando-se estabelecer relações entre estes conceitos e os pensamentos dos teóricos que embasaram este estudo.

Posteriormente, através de uma entrevista concedida pelo Fotógrafo Marcelo Augusto sobre sua formação e sobre a construção dos seus processos criativos, foi elaborado um texto, elucidando melhor estas questões e, por fim, nas considerações finais, a concatenação das ideias revelaram que a arte pode assumir um caráter coletivo, mesmo dentro da sua subjetividade.

DESENVOLVIMENTO

Mikhail Bakhtin, estudioso da linguagem, observa que as primeiras interações ocorrem antes mesmo do nascimento. De acordo o teórico, a criança começa a se ver pela primeira vez, pelos olhos da mãe. [...] é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma; assim ela emprega, para falar de sua vida, as palavras que lhe vêm da mãe (...) Sua forma parece ter a marca do abraço materno" (Bakhtin, 1992a, p. 68).

Ao retomar os pensamentos de Vygotsky, Bakhtin reafirma que o sujeito é constituído pelo outro e pela linguagem.

Neste sentido, a subjetividade de cada um é moldada por meio das interações que se estabelecem desde bem cedo.

SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO

De acordo com o dicionário Aurélio - online - Subjetividade é o caráter do que é subjetivo; adj. Que diz respeito ao sujeito. / Que se passa no íntimo do sujeito pensante (por opos. a objetivo, que diz respeito ao objeto pensado). / Que varia de acordo com o julgamento, os sentimentos e os hábitos de cada um, assumindo uma característica daquilo que é individual.

Já a subjetivação é o processo de formação da subjetividade. Por exemplo, a vida

social, a aquisição da linguagem, a escolarização, as escolhas filosóficas ou profissionais são exemplos de como a subjetivação vai consolidando uma subjetividade.

Segundo Sartre (1984), este processo de tornar subjetivo no contexto coletivo e, em seguida, objetivar a subjetividade em um movimento de afirmação e negação do momento vivido é o que caracteriza o humano.

Para Morin, o eu não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o se, o eu não poderia falar:

[...] quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos “nós”; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o “nós”; no “eu falo” também está o “se fala”. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada “eu” humano há algo do “nós” e do “se”. Pois o eu não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o se, o eu não poderia falar. (Morin, 1996, p. 54)

Nesta perspectiva, podemos dizer que há muito do coletivo em nossa singularidade e vice-versa.

OBJETIVIDADE E OBJETIVAÇÃO HUMANA

“O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós”. Jean-Paul Sartre

Objetividade é a qualidade daquilo que é objetivo, externo à consciência, resultado de observação imparcial, independente das preferências individuais.

De acordo com o Dicionário Online de Português Dicio, objetivação é a ação de objetivar, de tornar algo abstrato em algo objetivo ou concreto.

Logo, entende-se como objetivação humana o processo através do qual o homem exterioriza sua subjetividade através da criação de objetos concretos que passam a compor a realidade exterior. Por meio do trabalho o homem objetiva sua subjetividade alterando a natureza das coisas que se materializam em objetos.

Em resumo, para que uma pessoa se torne quem ela é, com todas as suas singularidades, desde o seu nascimento, é necessário vivenciar a dialética da objetivação/subjetivação (Maheirie, 2002), apropriando-se dos significados que são coletivos, tornando-os singulares para que possa objetivá-los em forma de ação, pensamento e emoções. E é sobre a relação deste movimento com a arte que discorreremos a seguir.

O QUE É ARTE?

Segundo o dicionário Houaiss, arte é a “produção consciente de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana”.

Para além desta definição, há inúmeras possibilidades de se definir arte. Não há como limitá-las a determinado estilo ou gosto.

De acordo com o site História das Artes, a palavra arte deriva do latim ars, artis, que significa maneira de ser ou de agir, profissão, habilidade natural ou adquirida, que na cultura greco-romana, possuía o sentido de ofício, habilidade. Nessa concepção, a arte estava ligada ao propósito de fazer, ou seja, era concebida com base em um aspecto executivo e manual. Hoje, considera-se que existam 11 tipos de arte. São eles: música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, história em quadrinhos (HQ), jogos eletrônicos e arte digital e de acordo com os historiadores, a definição de arte pode variar de acordo com determinado contexto cultural, porque há várias formas de se comunicar artisticamente, fazendo com que a arte seja interpretada de diferentes maneiras.

DA OBJETIVIDADE DE QUEM CRIA

À SUBJETIVIDADE DAQUELE QUE CONTEMPLA

Estão implícitas em uma criação artística tanto a subjetividade, quanto a objetividade. Todo artista tem um propósito, uma intencionalidade e, para alcançar este objetivo ele aciona o que lhe parece essencial, singular, particular e constituinte da sua singularidade. Além disso, ele também recorre aos seus conhecimentos técnicos e teóricos, busca referências e utiliza mecanismos e ferramentas para transformar a sua ideia em algo concreto que resultará em algo novo: o objeto idealizado. Através da sua própria ação o artista caminha para o que chamamos de objetivação.

As opiniões sobre os resultados desta ação podem divergir porque cada pessoa interpreta a arte à sua maneira e é esse entendimento a respeito dos diferentes tipos de arte que é subjetivo. Esse movimento todo que envolve o processo de criação leva ao entendimento de que a arte é fruto da subjetividade humana, que se objetiva no fazer artístico através da ação, para se subjetivar novamente no ato da contemplação. Este estado de subjetividade ou de objetividade da arte tem muito a ver tanto com os sentimentos, emoções e conhecimentos daquele que cria, quanto daquele que contempla a criação. A arte é uma possibilidade de transformação e de superação, pois

> [...] todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ela, como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de ânimo que nos dominasse naquele instante. (Vygotski, 1990, p. 21).

Nota-se que o ato de interpretar também está relacionado a uma rede de significados.

Observe o pensamento de Sartre a respeito:

> [...] Fala-se, por exemplo, na linguagem das flores. Mas depois de estabelecido um acordo, se as rosas brancas para mim significam “fidelidade”, é que deixei de vê-las como rosas: meu olhar as atravessa para mirar, além delas, essa virtude abstrata; eu as esqueço, não dou atenção ao seu desabrochar aveludado, ao seu doce perfume estagnado, não chego sequer a percebê-las. Isso significa que não me comportei como artista.1

Em outras palavras, quando pensamos em rosas vermelhas, primeiramente, nos vem à mente flores, mas num segundo momento, as mesmas rosas vermelhas também podem significar paixão. Gatos são animais, mas um gato preto pode significar azar. Este simbolismo, quando implícito na arte, geralmente tem uma finalidade. Seja para informar ou para subverter, para chamar a atenção para um problema ou causa social, ou para modernizar; enquanto o artista está criando, certamente, ele está pensando no público que quer atingir. Seja qual for sua forma expressiva, a vontade comum a todos os artistas é a vontade de se sentirem essenciais em relação ao mundo, de realizar algo através da arte e da sua humanidade essencial.

Cheia de simbolismos, as músicas de protesto que surgiram na época da ditadura no Brasil, são um exemplo disto. Pra não dizer que não falei das flores, foi uma delas. Para quem não viveu aquilo ou desconhece aquele período histórico, dificilmente, compreenderá o significado do nome desta música que faz uma alusão ao movimento Hippie formado no final da década de 60 e início dos anos 70 e que ganhou força com o que veio a ser um dos maiores festivais de música na época: O Woodstock. Na contramão do Jazz que estava perdendo força, surgiram bandas de Rock que criaram o slogan “Faça amor, não faça guerra”. As flores simbolizavam a paz e o então “Verão do Amor” deu origem ao FLOWER POWER! (Força das Flores), um símbolo da ideologia da não-violência e do repúdio à Guerra do Vietnã. Enquanto os

movimentos ideológicos fervilhavam mundo afora, através da música, com seus colares e coroas de flores, os jovens pregavam a pluralidade, a diversidade cultural, a paz de espírito e um tipo de amor que, segundo eles, nem mesmo qualquer exército ou governo no mundo, seria capaz deter.

Inspirados no Flower Power, cresce aqui no Brasil o movimento que deu origem às músicas de protesto na época da ditadura, sendo a música de Geraldo Vandré um símbolo do movimento, o que acabou lhe custando a liberdade. O compositor foi preso e exilado por

1 SARTRE Que é a literatura? – p. 10

considerarem sua música subversiva, entretanto, ao transmitir sua mensagem a milhares de pessoas, num movimento típico de subjetivação/objetivação/subjetivação, através da sua arte que se iniciou na idealização da canção, objetivando-se na composição e interpretação do artista e se completando dialogicamente nas vozes da multidão, pode-se dizer que seu objetivo foi alcançado.

“Caminhando e cantando/ E seguindo a canção/ Somos todos iguais/ Braços dados ou não/ Nas escolas, nas ruas, campos, construções/ Caminhando e cantando/ Seguindo a canção/ Vem, vamos embora, que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer…” (trecho/ Geraldo Vandré).

Defensor incondicional da liberdade, Sartre afirma que, seja qual for o tipo de arte, liberdade e responsabilidade são indissociáveis:

“Mas se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é. Assim, a primeira meta do existencialismo é fazer com que todo homem tome posse daquilo que ele é, e fazer com que caia sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.”

E Bakhtin concorda com ele no que diz respeito à responsabilidade. Para ele todo ato criativo é responsivo e dialógico, porque ele não se encerra no artista, mas sim, dialogicamente, ele se completa naquele que interpreta, que sente e que experiencia a arte.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO SOB A ÓTICA DE UM ARTISTA

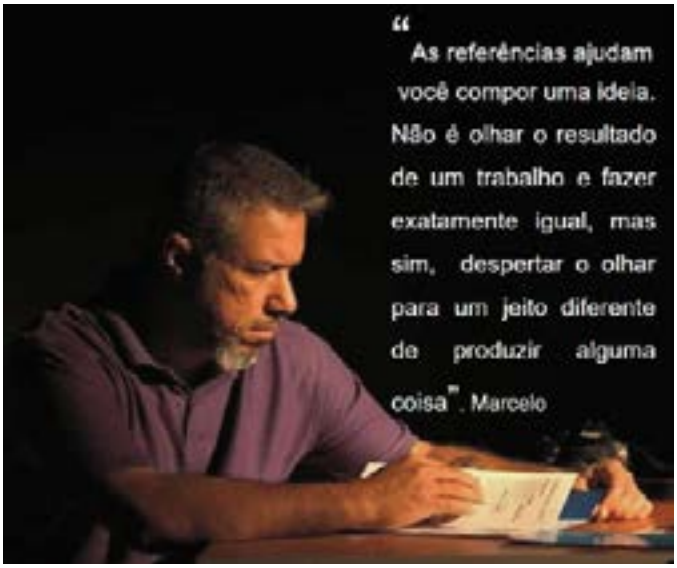


Figura 1. O fotógrafo em “ Ensaio”. Foto (Marcelo Augusto de Souza - Acervo Pessoal)

Agora, vamos conhecer o percurso percorrido por um fotógrafo no processo de composição de suas fotografias. Em uma conversa bastante descontraída, ele falou sobre a importância da sua formação acadêmica para o desenvolvimento do seu trabalho, suas principais influências e sobre como se constitui seu processo criativo.

Nascido e morador da cidade de São Paulo, o fotógrafo paulistano Marcelo Augusto de Souza, 49 anos, casado e pai de três filhos, formou-se pelo SENAC. Embora sempre gostasse de produzir fotos, por motivos circunstanciais, só começou a frequentar a Faculdade de Fotografia, depois de atuar

muitos anos na área da enfermagem. Contudo, as diferentes experiências pelas quais já passou, sejam elas pessoais ou profissionais, o ajudaram muito a constituir-se como sujeito e a pensar a fotografia, afirma.

Amante desta metrópole multifacetada, que de certa forma, desperta sentimentos e lembranças que influenciam no desenvolvimento da sua capacidade imaginativa, ele busca inspiração nas ruas, praças, edifícios, lojas e pessoas. Alguns estabelecimentos comerciais já nem existem mais, mas as lembranças se encarregam de fazer com que eles não caiam no esquecimento e por alguma razão, um tipo de sentimento traz essas recordações de volta

[...] A Praça Ramos continua lá, mas o Mappin… Ah!!! O Mappin. Quem "passou por lá", jamais se esquecerá daquela famosa loja de esquina...

E o que dizer então do polêmico estilo arquitetônico tomado por pastilhas e repleto de painéis coloridos do antigo Terminal Rodoviário da Luz? "Aquilo era realmente fascinante", observa o fotógrafo. Já o MASP, na Avenida Paulista, cuja arquitetura simples, mas ultramoderna foi inspirada em um container com o propósito de armazenar arte, transformou-se em um dos principais cartões-postais da cidade, atraindo inúmeros visitantes. Com seu design arrojado e inspirador, o intrépido edifício, além de render várias histórias é um dos queridinhos em se tratando de fotografia.



Figura 2. "MASP - Cartões Postais de São Paulo". Foto (Marcelo Augusto de Souza).

Dentre as maravilhas da arquitetura da sua cidade, o Marcelo considera a estrutura do MASP um espetáculo à parte, tanto quanto o Show do Meio Dia que entrou para a história paulistana na década de 90, em que o Canto da Cidade, na voz da baiana Daniela Mercury, abalou as estruturas do Vão do MASP e entrou definitivamente para o acervo pessoal de acontecimentos memoráveis na vida do artista. Fato é que, apesar de considerar os aspectos arquitetônicos da sua cidade muito inspiradores, os objetos de estudo e de interesse de criação do Marcelo, não se limitam apenas a tijolos , vidros, fios, aço e concreto, isto porque, sem as pessoas, uma metrópole inexiste. São elas que erguem as cidades, que escrevem sua história e as mantém de pé. Assim como a metrópole está para as pessoas, as pessoas estão para os desafios da vida urbana e falar de vida urbana, sem falar de qualidade de vida, parece no mínimo contraditório e insensato, uma vez que a qualidade de vida quando afetada, acaba gerando problemas sociais que também costumam ser retratados pelo artista. A sensibilidade e o refinamento do olhar quanto a este tema se iniciou ainda durante seu período de formação. Ele conta que quando se viu diante de um dilema sobre o que escrever no seu TCC, a primeira pergunta que se fez foi: como propagar uma ideia capaz de envolver e provocar as pessoas a refletirem sobre determinado tema ou problema social? Pensando numa estratégia, ele decidiu reunir três elementos que despertam seu interesse: o espaço arquitetônico, a história das pessoas e a fotografia. Foi quando lhe veio à mente, um triste episódio que aconteceu na extinta Casa de Detenção de São Paulo, popularmente conhecida como Carandiru que, devido às péssimas condições de funcionamento, desgaste do sistema político-carcerário, falhas na segurança e na tomada equivocada de decisões, protagonizou o que veio a ser uma das piores tragédias já ocorridas na cidade de São Paulo e na história das penitenciárias brasileiras: O Massacre do Carandiru.



Figura 3. “A Muralha (Ruínas do Carandirú)”. Foto (Marcelo Augusto de Souza - Acervo Pessoal)

Na sua dissertação, o então aspirante a fotógrafo Marcelo Augusto discorreu sobre a ressignificação de um espaço tido antes como um lugar de enfrentamentos e que hoje passou a ser um complexo destinado à educação, à cultura e ao lazer. Sobre isso ele diz que:

[...] A escolha de um bom tema é o ponto de partida para compor um trabalho fotográfico. É preciso pensar em algo que desperte a curiosidade das pessoas. Em se tratando de um trabalho de conclusão de curso, como você vai passar um bom tempo debruçado sobre o assunto, você deve se dedicar a alguma coisa que alimente sua motivação dia após dia, desde o esboço, até o produto final. No meu caso, não houve um só dia que eu me sentisse desanimado. Pelo contrário, enquanto eu escutava a trilha sonora que me inspirou a executar o que eu havia esboçado, os detalhes iam se desenhando na minha mente. Até que, ao som dos Racionais Mc’s, um dia, meu projeto ficou pronto. A satisfação em ver as pessoas contemplando, refletindo e polemizando o seu trabalho em uma exposição é muito grande, e pensar que aquilo é fruto da sua imaginação, que se objetivou pela sua própria ação, acaba dimensionando a importância da sua contribuição enquanto sujeito histórico-social.2

2 Carandiru, uma ressignificação do espaço arquitetônico para um renascimento cultural:

https://www.flipsnack.com/lucieneha/carandiru.html

Outro trabalho idealizado pelo fotógrafo, ao qual ele se refere com bastante carinho, foi uma série fotográfica que ele produziu para chamar a atenção para um outro problema social: o trabalho na terceira idade.

[...] A questão do trabalhador idoso no Brasil precisa ser discutida. Tem pessoas que alcançam a terceira idade com suas capacidades laborais preservadas. Mas para a grande maioria, isso não é bem assim. O tipo de trabalho que a pessoa exerce ao longo da vida pode ser determinante para uma boa qualidade e longevidade da sua vida laboral.

O que ocorre é que muitos idosos continuam trabalhando por necessidade após se aposentarem, tanto que é muito comum nos deparamos com trabalhadores senis e visivelmente fragilizados, enfrentando dificuldades nas ruas, nos ônibus, trens e metrôs, isso quando não são hostilizados pela parcela intolerante da população, mas infelizmente, suportam, porque precisam ganhar o pão de cada dia. Marcelo Augusto

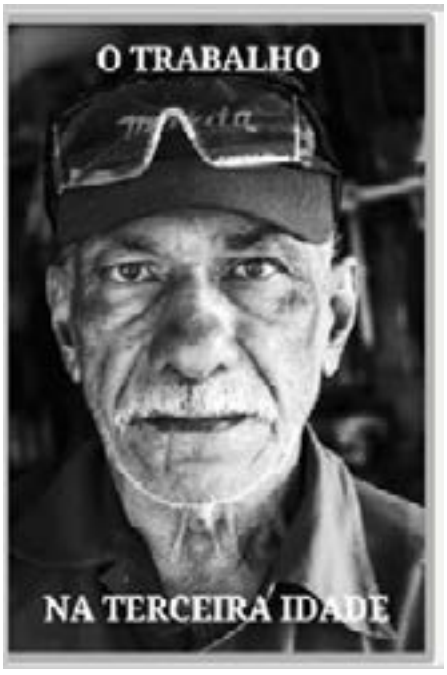


Figura 4. "´Sérgio Serralheiro3, um trabalhador da terceira idade" Foto (Marcelo Augusto de Souza - Acervo Pessoal)



Figura 5. "O Serralheiro" - O Trabalho Na Terceira Idade" Foto (Marcelo Augusto de Souza - Acervo Pessoal).

ENTRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO

Para Maheirie, "O processo de criação se inicia por um resgate de conhecimentos técnicos, sua desconstrução, seu transcender no imaginário, uma reelaboração dos sentimentos e emoções, uma reconstrução dos elementos modificados "por meio da articulação entre reflexão espontânea e imaginação" (Maheirie, 2003, p. 152), para, finalmente, objetivar seu novo produto.

Com base nesta afirmação, traçando um paralelo entre a temática "Constituição do Sujeito" e a construção do seu processo criativo, nosso entrevistado entende que alguns fatores contribuem para que você seja deste modo e não de outro. A família, a escola, o círculo de amizades, o trabalho e o contexto em que vivemos, dentre outras coisas, ajudam a constituir quem nos tornamos e consequentemente na construção de novas coisas. Ele diz que vivemos experimentando sentimentos e sensações e muito do que é produzido no campo artístico, tem a ver com estes sentimentos e com a construção e desconstrução daquilo que tentamos assimilar durante nossas aprendizagens. Quanto à construção dos seus processos criativos o Marcelo revelou o seguinte:

[...] a técnica e o conhecimento teórico obtidos pela mediação e pelo contato com o outro durante o período de formação, são essenciais para dar conta daquilo que nos falta. Saber lidar com as críticas também é necessário. Se alguém empregou um tempo para criticar sua arte, significa que ela não passou despercebida e isso é relevante. Melhor ser criticado do que nem ser notado. As referências e influências também nos inspiram. É neste processo de troca que se constroem os embasamentos necessários para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e o curso acadêmico me possibilitou isso. Para além dos sentimentos, o domínio das técnicas estudadas permite tornar algo que é extremamente abstrato, como os pensamentos, as sensações e a imaginação em algo objetivo ou concreto, atraente e valoroso. Estudar fotografia transformou o meu pensamento e consequentemente, o meu jeito de olhar que agora parece estar sempre enquadrando uma composição fotográfica.

Michalko (2002), afirma que desenvolver o potencial criativo é ver o que ninguém mais vê, valendo-se de estratégias de saber ver e fazer com que seu pensamento se torne visível; é pensar naquilo que ninguém mais está pensando, o que envolve fluidez de ideias, fazer novas combinações, contemplar o outro lado da "moeda", vasculhar outros mundos, descobrir novas formas de busca e, enfim, despertar o espírito de colaboração. Parafraseando Michalko, o Marcelo diz que contemplar o outro lado é buscar referências e inspiração em outros artistas conceituados ou não e acrescenta:

[...] As referências ajudam você a compor uma ideia. Não é olhar o resultado de um trabalho e fazer exatamente igual, mas sim,

procurar inspirações que despertem o olhar para um jeito diferente de produzir alguma coisa. Fazer novas combinações é buscar elementos com os quais você se identifica. Outras pessoas também poderão buscar inspiração nas suas produções. Para mim, isso é o espírito de colaboração. Por exemplo: quando produzi o ensaio fotográfico sobre o trabalho na terceira idade, busquei inspiração nas fotografias de Irving Penn. As fotos de Cristiano Mascaro também são bastante inspiradoras para mim.



Figura 6. “Trólebus’’, um símbolo de resistência na Selva de Pedra - Foto de Marcelo Augusto de Souza - Acervo Pessoal, inspirado nas ideias de Cristiano Mascaro).

Considerado unanimemente como o maior fotógrafo de arquitetura em atividade no Brasil, Cristiano Mascaro é um exemplo único de arquiteto que se tornou fotógrafo, tendo se doutorado pela usp com a tese “Fotografia e Arquitetura” em 1995. Sobre ele, Antonio Candido4 nos diz: [...]ruas, casas, arranha-céus, veículos, pessoas, vistos de longe ou de perto, isolados ou em conjunto, claros ou escuros, no todo ou em parte, na madrugada, no dia, na noite, são todos deste modo manipulados pela imaginação do fotógrafo com a mirada criadora revestida pelo olho dirigido da máquina. E nós percebemos que a cidade foi reinventada, oferecendo ao nosso olhar desarmado uma realidade que não suspeitávamos, porque é a realidade tornada essencial graças à seleção operada pela maestria do artista. A rua está aí. Casas, postes, fios, carros, transeuntes nos quadros de tijolos, cimento, pedras, asfalto. Estou entre eles, sou parte deles, por isto mesmo não os vejo. Apenas os enxergo, vagamente, “voltado para a vida, absorto na vida” segundo o poema de Manuel Bandeira. Como parte do fluxo, sou incapaz de perceber a prodigiosa realidade plástica, móvel e imóvel que me envolve e me arrasta, banalizada pelo desgaste do cotidiano, pelo automatismo do hábito. É neste ponto que surge Cristiano Mascaro, com sua câmera e me ensina a ver.

4 Crítico literário Antônio Cândido

Ao final do bate papo, nosso entrevistado revela que apesar de gostar de fotografar determinadas coisas mais do que outras, possivelmente, por influência de outros artistas, ele ainda não tem um estilo que caracterize seu trabalho e defina sua personalidade enquanto fotógrafo, fazendo com que qualquer pessoa reconheça sua fotografia pelo seu estilo ou peculiaridade das suas fotos. Contudo, ele acredita que isto é uma questão de exercício, de tempo e do poder transformador que a arte exerce sobre quem está em contato permanente com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas neste estudo nos deram uma dimensão sobre como a subjetivação e a objetivação se constituem e podem influenciar na construção dos processos criativos. Neste movimento de subjetivação/objetivação/subjetivação, analisamos o quanto a arte pode ser inconclusa até que se complete no espectador que a interpreta. Constatamos também o quanto os diferentes tipos de arte podem servir como instrumentos de libertação e de transformação social.

Através do depoimento do nosso convidado descobrimos o que ele pensa a respeito dos fatores que influenciaram sua constituição como sujeito e sobre os elementos que contribuem para a construção das suas composições fotográficas.

Ao descrever seus sentimentos enquanto vê sua obra se materializando e se completando no espectador, percebemos que o Marcelo se coloca como um sujeito que traz contribuições histórico-sociais através da sua arte, reafirmando o compromisso que a arte tem com a possibilidade de transformação social.

As fotos do acervo pessoal do artista enriqueceram este estudo nos permitindo contextualizar e compreender melhor o tema e o que estava sendo explicado. Este é o espírito de colaboração, ao qual ele mesmo se referiu em entrevista.

Com isto, esperamos ter contribuído para que outros estudiosos e artistas encontrem neste estudo subsídios para se aprofundar mais sobre o tema.

THE CREATIVE PROCESS MEDIATED BY MOVEMENTS OF SUBJECTIVATION AND HUMAN OBJECTIVATION

FROM THE OBJECTIVITY OF WHO CREATES TO THE SUBJECTIVITY OF THE ONE WHO CONTEMPLATES

ABSTRACT

The present study brings an interesting approach to the relationship between subjectivation, objectification and the construction of creative projects and their perception.

Knowledge of the world is intertwined with knowledge of oneself, but their innate inventiveness is what will constitute an individual's subjectivity, influencing their creativity.

By intertwining the ideas of the theorists who supported this study with the contributions of the photographer Marcelo Augusto, this article intends to promote a reflection on the historical-social processes, combined with other factors, can work as transforming agents and driven in the creation of something new.

KEYWORDS: SUBJECTIVITY, ART, SUBJECTIVATION, HUMAN OBJECTIVATION.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Voloshinov,V.N.1980). Écrits sur le freudisme. Paris, L'Age D'homme.

(Voloshinov, V.N.-1929). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1992a.

MAHEIRIE, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. Revista Interações, 13 (7), 31-44.

MICHALKO, M. (2002). Los secretos de los genios de creatividad. Barcelona: Gestión 2000.com.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

SARTRE, Jean Paul.Sartre, J. P. (1965). Esboço de uma teoria das emoções. (F. de C. Ferro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1939)

. O que é literatura? São Paulo: Ática, 1989.

Jean-Paul Sartre: biografia, existencialismo, obras - Brasil Escola

https://estadodaarte.estadao.com.br/a-essencia-do-existencialismo-de-jean-paul-sartre/>. acessos em 20 set. 2020.

VYGOTSKI, L. S. (1987). História das funções psíquicas superiores. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Vygotsky, L. S. (1998). Psicologia da arte. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970)

ARTE E SUBJETIVIDADE: a constituição do sujeito >. acessos em 20 set. 2020.

Flower Power: o poder das Flores na filosofia hippie nos anos 60 e 70>. acessos em 20 set. 2020. O que é Arte>. acessos em 20 set. 2020.

Por que a arte é tão subjetiva?>. acessos em 20 set. 2020.

Revista Carandiru, uma ressignificação do espaço arquitetônico para um renascimento cultural. https://www.flipsnack.com/lucieneha/carandiru.html>. acessos em 20 set. 2020.;rio revelado rio revelado rio revelado>. acessos em 20 set. 2020.

ALVES, Míriam Cristiane; SEMINOTTI, Nedio. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. Psicol. USP, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 113-133, jun. 2006. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678--51772006000200006&lng=pt&nr m=iso>. acessos em 20 set. 2020.;

ZANELLA, Andréa Vieira et al . Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. PsicoUSF, Itatiba , v. 10, n. 2, p. 191-199, dez. 2005 . Sartre, J. P. (1965). Esboço de uma teoria das emoções (F. de C. Ferro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicado em 1939). Disponivel em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--82712005000200011&lng=pt&nr m=iso>. acessos em 20 set. 2020.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO VOLTADAS PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS, NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, EM TEMPOS DE PANDEMIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUCINEIDE MARIA MARTINS

RESUMO

Este artigo teve como objetivo verificar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com necessidades especiais na educação, nesse momento de pandemia do novo corona vírus(sarcov2) tendo, em vistas das mudanças no sistema de ensino, para o modelo remoto, procuramos saber quais foram suas maiores dificuldades de acesso à internet, para tanto, buscamos utilizar a metodologia de pesquisa bibliográfica e sites de domínio público, referentes ao assunto. Pode-se verificar o aumento da exclusão social para a grande maioria dos estudantes, porém para os estudantes da Educação Especial, ficou mais evidenciado, devido à falta de atendimento especializado, de maiores investimentos públicos, e projetos pedagógicos mais significativos que inclua o aprendizado envolvendo as tecnologias de informação e comunicação.

PALAVRAS-CHAVES: Educação especial; Tecnologias; Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O planeta terra vem sofrendo com inúmeras transformações, dentre estás, fomos surpreendidos por uma nova pandemia de síndrome respiratória, chamada de Sars-cov dois, mais conhecida como coronavírus-19.

Diante deste episódio na saúde pública mundial, o mundo se viu obrigado a paralisar grande parte da suas atividades, dentre essas, a educação.

No Brasil, a educação foi paralisada parcialmente, uma vez que foram adotadas medidas emergenciais, dentre as quais o ensino híbrido, denominado como uma modalidade de Ensino Remoto, com a utilização principalmente dos meios de comunicação, notadamente nas regiões mais avançadas, a utilização da internet.

Essa medida foi tomada por meio da portaria nº 343, de março 2020, instituída pelo MEC, que dispôs sobre a "substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-COVID-19."

Cabe ressaltar que essa modalidade de Ensino passou a fazer parte em na maioria dos países.

A pesquisadora Behar (2020) denomina esse modelo de educação como "uma modalidade de Ensino Remoto Emergencial, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino no mundo inteiro"

Diante desta nova realidade da educação, buscamos analisar em quais medidas esta nova modalidade de ensino tem afetado os direitos das pessoas com necessidades especiais, tendo como objetivo verificar quais foram suas dificuldades de acesso à internet.

Para tanto buscamos utilizar a metodologia de pesquisa bibliográfica e de sites de domínio público referentes ao assunto e documentos oficiais. De acordo com Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica trata-se de um meio de obter informações, ou seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o trabalho de pesquisa. Para verificar esses dados, buscamos fazer as seguintes perguntas:

Quais foram as maiores dificuldades de acesso à internet para todos na educação?

Quais medidas foram tomadas para facilitar o acesso a essa modalidade para as pessoas com necessidades especiais?

Tendo em vistas que a educação é um direito de todos, e um dever do Estado, conforme preconiza a constituição de1988, cabe ressaltar que recentemente foi

reconhecido o direito da inclusão de pessoas com necessidades especiais ao acesso à educação preferencialmente nos espaços públicos de educação, resguardando, portanto, todos os direitos como cidadãos brasileiros.

Segundo Demo (1992)", a cidadania é um processo histórico de conquista popular, através do que a sociedade adquire progressivamente condições de tornar-se sujeito histórico, consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio."

DESENVOLVIMENTO

Diante da situação apresentada nesse momento de calamidade na saúde pública mundial e da decretação de pandemia de síndrome respiratória, que culminou em significativas mudanças para toda a sociedade, em especial a paralização dos sistemas de ensino devido a necessidade de distanciamento social, e da adoção de uma nova modalidade de educação denominada como ensino remoto, surgiu a necessidade de um olhar diferenciado para as pessoas excluídas, em especial para a educação especial, tendo como objetivo de verificar quais foram as dificuldades enfrentas pelos estudantes da educação especial, diante da nova modalidade de ensino remoto adotado ,uma vez que a Política Nacional de Educação Especial(PNEEPEI) ", busca garantir ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tenham um atendimento educacional especializado(AEE),como forma complementar ou suplementar o seu processo de aprendizagem, e nesse contexto, não está sendo atendida.

Pesquisas apontam que o modelo de educação hibrida, com a utilização principal-

mente da internet, revelou a imensa exclusão existente no país, foi exposto a deficiência da sua oferta, sua instabilidade, a falta de estrutura física tanto das escolas, assim como na maioria dos domicílios dos estudantes brasileiros.

Um outro problema revelado, foi a falta preparo dos professores para atender está demanda do sistema remoto, em especial no que diz respeito ao preparo para com a demanda da educação inclusiva. Diante dessa constatação, cabe refletir sobre a necessidade de adoção de políticas públicas mais abrangentes, que contemple uma oferta de educação de qualidade para todos efetivamente.

Este artigo tem como objetivo verificar por intermédio do questionamento: quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da educação inclusiva diante do ensino remoto? E quais medidas foram tomadas para facilitar esse acesso? uma vez que, o atendimento educacional especializado oferecida a essa modalidade deve disponibilizar recursos, serviços e orientações quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nos turnos comuns do ensino regular. de acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial.

Para tanto foi utilizado a metodologia de pesquisa bibliográfica e a busca em Sites de domínio público e documentos oficiais, referentes ao assunto, a pesquisa em questão se mostrou satisfatória, tendo como resultado a constatação de que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com necessidades especiais, nesta modalidade de ensino remoto, em especial com a utilização da interne, foram muito mais significativas do que para os demais estudantes, necessitando de maiores atenção,

ajuda de familiares, melhoria nas estrutura básicas, como espaço físico, além das dificuldades de acesso à internet, aparelhos adequados, devido as dificuldades financeiras, falta de suporte pedagógico adequado, ficou evidenciado as dificuldades enfrentadas pelos professores e demais pessoas envolvidas nesse processo de ensino, da necessidade de um maior suporte técnico na área de educação, e de um olhar mais inclusivo para estes estudantes, além de maior o apoio das famílias. As pesquisas também suscitaram a precariedade de acesso de uma grande maioria dos estudantes ao acesso à internet e falta de aparelhos adequados para esta atividade.

1-A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

A educação é um direito humano fundamental, o acesso à educação pode determinar o avanço na qualidade de vida de uma pessoa, normalmente a falta de acesso à educação é apontada como uma das consequências da pobreza e exclusão social.

Na Constituição de1988, está posto que:

A educação, Direito de Todos e Dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

No Brasil existe uma grande desigualdade social, mantendo um padrão de desenvolvimento excludente histórico.

Na educação brasileira esses direitos passaram a fazer parte da realidade das pessoas com deficiências especiais, após a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que busca garantir ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação, tenham um atendimento educacional especializado (AEE), (BRASIL,2008).

A Lei de inclusão preconiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurados em sis-

tema educacional inclusivo a todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei Brasileira da Inclusão. In MEC.2015. p.02)

1.1-DIREITOS HUMANOS E DIREITOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Os direitos fundamentais são os direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional, determinado pelo Estado, enquanto direitos humanos, tem relação com o direito internacional, pois se refere ao ser humano como tal, independentemente, de sua vinculação com uma determinada ordem constitucional, sendo validos para todos os homens em todos os tempos e lugares.

2-A Utilização das tecnologias digitais na Educação em tempos de pandemia

Utilização das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação voltada para as práticas educacionais, nas instituições de ensino, em tempos de pandemia, veio para demostrar sua eficácia e suas dificuldades.

Muitos estudos têm destacado as possibilidades e benefícios da utilização das tecnologias moveis, tais como os smartfones, celulares dentre outros, para acesso a conteúdo educacionais em qualquer momento.

De acordo com as pesquisas de Wagner (2009) é inegável a necessidade a utilização das tecnologias de informação e comunicação na rotina das escolas, e a necessidade de os professores dominarem, e utilizar de forma adequada os computadores e a internet para auxiliarem em suas práticas pedagógicas.

Um dos desafios da educação diante da era digital consiste em conciliar de forma adequada as tecnologias digitais e as rotinas escolares.

De acordo com Beskow, a escola ainda é uma instituição que pertence a um espaço físico-concreto, na qual a inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação é vista como um objetivo a ser alcançado.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação vem cumprindo um papel auxiliar primordial em tempos de reclusão social, devido a pandemia, e com o surgimento de novas mudanças e necessidades de transformações nas diversas áreas da sociedade, principalmente no que se refere a área de comunicação e educação, estas mudanças acabaram de forma indireta, interferindo nas práticas sociais, surgindo uma nova sociedade, por se tratar de um novo canal de distribuição de informação e conteúdo.

Segundo Manuel Castells, as novas mídias propiciam o surgimento de uma nova sociedade chamada “Sociedade em rede”, criando formas de sociabilidade e de coordenação ativa.

Partindo desse princípio de comunicação as novas ferramentas de mídias, podem contribuir para elevar os métodos de ensino, de uma forma mais eficaz, por se tratar de diferentes alternativas, para a dinâmica do ensino, podendo agregar aos suportes já existentes em sala de aula.

Sendo a internet uma ferramenta que permite inúmeras possibilidades, o professor deve se apropriar das tecnologias e das mídias digitais, para que possa tornar a didática mais envolvente e assimilativa, uma vez que dispõe de mecanismos que contribuem para capacitação da atenção do aluno, aumentando assim as chances de um aprendizado mais significativo, cabe às escolas e aos professores da área da educação, usufruírem desses novos avanços tecnológicos, tendo em vista às necessidades de melhoria da qualidade do ensino no país.

No entanto, cabe ressaltar que, pelo fato de a internet ser uma ferramenta abrangente, e sendo a educação um agente de transmissão de conhecimentos, e dever da escola e dos professores, ter como estratégias a orientação de como utilizar as diversas ferramentas como suportes uteis para a educação, pois a busca pela melhoria da educação perpassa diretamente pela inclusão da tecnologia aos meios tradicionais de ensino.

Para que a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação possam desempenhar um trabalho significativo em relação ao aprender e ao ensinar por meio do uso das tecnologias digitais, ainda demanda da capacitação de muitos educadores, por meio da busca e do aprimoramento de suas práticas educacionais, deve-se perder o medo do novo dando lugar a novos conhecimentos.

Segundo Silveira (2001, p.18), para que se consiga a efetividade dessa inclusão digital:

É necessário assegurar o acesso as camadas socialmente excluídas como estratégia fundamental de inclusão social, mas, para que não tenha um resultado pífio torna-se indispensável a formulação de políticas públicas de orientação, educação não formal, proficiência tecnológica e uso das novas tecnologias da informação (Silveira,2001, p.18)

3- MARCOS HISTORICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 1994, é publicada a política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração institucional, que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “(...)possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes normais” (p.19).

Buscando assegurar esses direitos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei de n° 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização especificas para atender às suas necessidades.

3.1-Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, devendo disponibilizar recursos e serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

De acordo com essa política de atendimento educacional especializado, tem como proposito identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e a acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação do educando, considerando suas necessidades especificas, tendo como finalidade complementar/suplementar a formação dos estudantes com vistas a proporcionar autonomia e independência na escola e fora dela.

3.2-Desafios do Ensino Remoto para Estudantes com necessidades especiais durante a Pandemia

De acordo com estudos levantados, apontam que a inclusão das pessoas com deficiências no contexto pandêmico, através do ensino remoto, demandou uma reconstrução da forma de pensar e praticar os afazeres pedagógicos, devendo alinhá-los a observação e a flexibilização do uso das tecnologias. Nesse sentido, cabe a educação rever suas práticas educacionais, buscar aprimorar o conhecimento das novas plataformas digitais e inseria-nos planos de aula desses educan-

dos.

Diante da realidade atual e da adoção da educação remota, surgi a discussão sobre como atender as necessidades dos estudantes com necessidades especiais, uma vez devemos observar que o processo educacional oferecidos a esses estudantes, demanda a adoção de práticas especificas para cada caso, e a utilização de diferentes materiais pedagógicos, além da colaboração da família

ABREU (2020), observa que existem muitos desafios a transpor nesse momento, e que para que alcancemos uma qualidade educacional nesse processo, assim como para atender as demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, ainda são grandes, demandando a necessidade do apoio pedagógico e a participação da família, para acessar e realizar as atividades propostas pelos professores.

Não podemos nos distanciar do objetivo principal da educação, como o de garantir o pleno desenvolvimento do educando, oferecendo-lhes oportunidades de igualdade e condições para que tenham o acesso e a permanência na escola.

4. EVASÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

De acordo com os dados do IBGE, a evasão e o atraso escolar, está relacionada diretamente com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais do que a classe mais abastada.

Em tempos de pandemia, essa condição aumenta mais ainda, devido ao modelo híbrido adotado, uma vez que dependem das tecnologias de informação e comunicação, e que uma grande maioria dos estudantes enfrentam dificuldades para acessar e permanecerem na escola.

Pode-se verificar esse fato ao analisar os dados realizado pelo CETIC (2019), que relaciona as dificuldades de acesso à internet, apontando que no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet, dentre esses 59% alegam não possuírem acesso à internet por ser muito caro,25% por não dispor desse serviço em sua região e 41% alegam não possuir computador, nem aparelhos para o acesso, e 49% que não sabiam utilizar a internet.

Desse modo, podemos aferir que, as mudanças no modelo de ensino, o ensino remoto, tem contribuído para o aumento da exclusão dos estudantes da educação especial, devido a necessidade do afastamento social, das dificuldades de acesso aos meios digitais e das dificuldades de obter meios próprios para esse acesso, como computadores, tablets, smartphones.

Segundo levantamento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), no Brasil há mais de um milhão de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados em cursos regulares.

O Instituto Rodrigo Mendes, em sua pesquisa baseada em consulta feita a especialistas em educação do mundo todo, em suas análises apontaram que:

“A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente: no contexto brasileiro, podemos observar as disparidades no acesso à internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na necessidade a equipamento, muitas crianças brasileiras sequer possuem lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo. (Instituto Rodrigo Mendes,2020, p.5-6)

Cabe ressaltar os esforços da Secretaria de Educação na gerência de Educação

inclusiva para garantir a qualidade do atendimento educacional especializado (AEE), buscando atender o que está previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) em seu parecer determinando que:

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, portanto, é extensivo àqueles submetidos a regime especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e transtorno do espectro autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (PARECER 2020.p.14-15).

5. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO REMOTO E COMO CUIDAR DE QUEM ENSINA EM TEMPOS DE CORONAVIRUS

O mundo todo foi pego de surpresa por um novo evento sanitário, todos foram acometidos por uma pandemia de caráter respiratório denominado corona vírus(covid-19), uma das áreas mais afetadas nesse contexto foi a educação.

Diante desse evento, ficou evidente a importância do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para auxiliar no resultado da aprendizagem diante desta realidade imposta.

Nesse sentido podemos constatar a veracidade do que já apontava, Wagner (2009), sobrea inegável necessidade das tecnologias de informação e comunicação fazerem parte da rotina das escolas e os professores souberem utilizar de forma mais avançadas os computadores e internet para auxiliarem em suas matérias.

Um dos caminhos a serem percorridos pelos professores de maneira significativa e a de se apropriarem das tecnologias e das mídias digitas, por meio da formação continuada, e da ressignificação das práticas pedagógicas

tradicionais que já não atendem de maneira satisfatória a realidade da nova geração digital.

Marc Prensky (2001), aponta que o maior problema da educação é o fato da maioria dos professores serem imigrantes Digitais tentando ensinar nativos digitais utilizando-se de uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) a nativos digitais que utilizam a linguagem da era digital, provocando assim problemas de comunicação e consequentemente no ensino.

Um dos desafios apresentado nesse momento de pandemia foram a evidência da necessidade de uma nova demanda da formação continuidade da educação, uma vez que ficaram evidenciados as grandes dificuldades de uma grande maioria dos professores e administradores da educação em se adaptarem as diversas plataformas oferecidas pelas diversas mídias digitais.

Para que os professores possam desempenhar um trabalho significativo em relação ao ensinar e ao aprender por meio do uso das tecnologias digitais, é necessário que os professores avaliem suas práticas pedagógicas, e repensarem no que realmente faz sentido.

Segundo a socióloga e educadora Lourdes ATié, em uma entrevista, aponta que um dos pontos fundamentais na condução da educação em tempos de crise, como a instaurada pelo corona vírus(covid-19), é dar suporte e atenção às necessidades dos professores, incentivando-os que utilizem o momento para repensar suas práticas e se reconectarem com o que realmente faz sen-

tido no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos desafios dos professores neste contexto de pandemia tem se mostrado de diferentes maneiras, tem passado desde a falta de domínio das tecnologias de comunicações, até a falta de estruturas materiais e o enfrentamento do excesso de tarefas educacionais, uma vez que foram pegos de surpresa com essa nova demanda educacional.

De acordo com Lourdes Atié, no Brasil, os colégios são muitos acelerados, e por conta disso, os professores, antes mesmo do corona vírus, já estavam muitos estressados, com o advento dessa pandemia a socióloga aponta que os professores estão sobrecarregados trabalhando em casa, muitas vezes sem as condições satisfatórias de trabalho.

Uma das possibilidades para que o docente possa avançar na educação básica em tempo de pandemia, é a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que para se alcançar êxito na educação é primordial a interação do professor com o aluno, porém, não se pode ignorar o tempo e as dificuldades de cada um nesse processo.

A socióloga Lourdes Atié, reforça a importância do contato entre professores e estudantes e principalmente a desaceleração das tarefas escolares durante a pandemia.

Segundo ela, devemos pensar que as crianças não são máquinas e que está difícil para elas também, os estudantes estão repletos de tarefas e ainda com prejuízo de não poderem ter contato com os colegas, e que a escola já exerce uma pressão, e em casa está sendo muito pior.

Um outro desafio apresentado aos professores diante dessa pandemia, é a falta de preocupação com a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Para Lourdes, um dos problemas está no fato de ninguém se preocupar com os professores, e nas mudanças que tem que enfrentar, sobretudo na sua forma de trabalhar, "o docente deixou de ensinar presencialmente, para lecionar exclusivamente de forma digital", sem ter sido devidamente preparado e sem ter tido tempo para refletir melhor no que valeria a pena ensinar e o que seria melhor eliminar.

Atié aponta que uma das possibilidades de superação dessas dificuldades apresentada nesse contexto de pandemia, consiste na importância dos professores e instituições de ensino compreenderem as novas demandas da educação, respeitando o tempo de cada um, e que cada um saiba reconhecer os direitos e o papel de cada um.

De acordo com Lourdes, devemos desacelerar e buscar oferecer um tempo justo, respeitando o tempo de cada um, o professor não deve ter pudor em estabelecer o que sabe e o que não sabe, deve aproveitar esse momento para fazer coisas para si também, pensar no que significa aprender e como é possível potencializar que os alunos aprendam mais, se ensinarmos de outra forma, não é simplesmente dominar aplicativos e plataformas, para ela, isso é uma visão de sociedade de consumo, os professores precisam ser humildes e aproveitar o momento para ensinar ,aprender, estudar e trocar mais informações com os colegas.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo principal verificar as condições de acesso e a qualidade de aprendizagem ofertada aos estudantes da Educação Especial, quais foram as dificuldades enfrentadas em frente as mudanças no formato do ensino, adotando o ensino hibrido, sobre tudo o ensino remoto com a utilização das tecnologias digitais, ocorridas a partir a advento de calamidade mundial na saúde pública, provocada pelo novo coronavírus, resultando na obrigatoriedade do afastamento social e da paralisação de várias atividades, incluindo os Sistemas de Ensino.

Podemos constatar por intermédio de pesquisas bibliográficas e sites de domínio público que na maioria dos países houve dificuldades na adaptação a esse novo modelo de ensino remoto, mas sobretudo no Brasil ficou evidenciado o aumento da desigualdades sociais e da exclusão social e digital, de uma grande maioria da população brasileira, como apontaram os Institutos de pesquisa (IBGE)e o Instituto Rodrigo Mendes.

A pesquisa foi satisfatória, no sentido de contribuir resposta para o questionamento inicial da discussão, sobre a busca por conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da Educação Especial, quais medidas foram tomadas para minimizá-las? Podemos aferir que, as mudanças adotadas na educação, sobretudo a adoção da modalidade de ensino remoto com a utilização das tecnologias digitais e comunicação, tem afetado a todos os estudantes, em especial aos alunos da educação especial que dependem de um acompanhamento especializado, e da colaboração da família, aumentando sobre maneira dá a exclusão desses estudantes, por falta de acesso à internet, aparelhos para acessar as plataformas digitais, falta de estruturas próprias como local adequado para esse aprendizado.

Ficou evidenciado a necessidade de se reavaliar as diferentes formas de ensino, a melhoria na qualificação dos professores e atendentes dessa modalidade de ensino, de maior participação das famílias nas elaborações de projetos pedagógicos. E a urgente necessidade de investimento em políticas públicas que atendam as determinações expressas nas Leis existentes.

REFERÊNCIAS

ABREU. Bianca de Macedo. Inclusão e Acessibilidade em tempos de Pandemia. In. Pedagogia em Ação.v.13.55.2020

ATIÉ, Lourdes. Sociólogo defende papel do professor e propõe mais momentos de reflexão durante a pandemia. Disponível em:https//porvir.org/socióloga-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais- reflexao--durante-pandemia/ acesso em 15 de maio de2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.Disponivel em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm.acesso em 10 de maio 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei n°7853, de 21 de outubro de 1989.Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiências, da sua integração social. Disponível em:http://. portal.mec.gov.br>arquivos>pdf>lei. 7853. acesso em;19 de maio de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.Disponivel em:

http:portal.mec.gov.br>pdf>politicaeducespecial-pdf . Acesso em :19 de maio de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.LDB.9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br>pdf. lei9394-idbn1.Acesso em 19 de maio de 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. PNEEPEI/MEC. Brasília; secretaria de Educação Especial, 2008.Disponive em: http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacespecial.pdf.Acesso em 20 de maio de 2021

BRASIL-Diário Oficial da União. Portaria n°343, de 17 de março de 2020.Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus--covid-19. Brasília. Publicado em 18/03/2020. Edição 53. seção1. p.39.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Escola e Inclusão Digital: desafios

na formação de redes de saberes e fazeres:2006, 392F.tese(Doutorando em educação) Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São

Paulo2006Disponivel em:<http//www.idbrasil.gov.br/docs-prog-gesac/artigos-entrevistas>acesso em :17 de maio de 2021

BESKOW, Cristina Alves, Inclusão Digital na Escola Pública: Relacionando tecnologia educação, Disponível em:https://www.google.com/search?q=inclusaoadgital+na+escola+publica%3Ar elacionando+tecnologia+e+educa%C3%A7ao- beskow&oq=&aqs=chrome.2.69i59i450l3.627683723j0j7&sourceid=chrome&ie= UTF-.acesso em 18 de maio de 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra.O ensino Remoto Emergencial e a Educação a distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020.Disponivel em:https://www.ufrgs.br.br/coronavírus/bas/artgo-o-ensino-remoto-emergencial- e--a-educacao-a-distancia/acesso em 20 de mai. de 2021

CASTELL, Manuel (2010), Sociedade em Rede, São Paulo. Paz e Terra. 1999.V1, PXII.

CETIC. Pesquisa Sobre o Uso Das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios brasileiros-TIC Domicílios. São Paulo, 2019.Disponivel em:

http:data.cetic.br/cetic/explore.Acesso em 21 de Mai de 2021

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2019:educação. Rio de Janeiro. 2020.Disponivel em:https://www.ibge.gov.br/estatísticas/sociais/educação/9221--sintese-de- indicadores-sociais.html?edicao=25875&T=DOUWNLOADS. Acessado em 23

de Mai 2021

MENDES. Instituto Rodrigo. Protocolos Sobre Educação Inclusiva Durante a Pandemia Da Covid-19:Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Exclusão Digital: A miséria da informação, São Paulo: Fundação Perseu Abramo,2001.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On The Horizon (NCB University Press, VOL.9 No.5, outubro, 2010.

Disponível em:http://www.Colegiongeracao.com.br/novageração/2intencoes/nativos.pdf.Ac esso em 19 de maio de 2021

WAGNER, Flavio R, Habilidade e inclusão digital: o papel das escolas In :CGI (comitê gestor da internet no Brasil). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação, 2009.Disponivel em

<http:www.cgi.br/publicações/artigos/artigo64.htm>Acesso em18 de maio de 2021.

EDUCAÇÃO FÍSICA: EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARCELA VIEIRA DA COSTA

RESUMO

A disciplina de Educação Física traz resquícios conteudistas do que fora no século passado, aqui no Brasil. As mudanças que a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, e em especial durante a Pandemia ocorrida no mundo em 2020, influenciaram não só a educação como um todo, mas também, o contexto da Educação Física, fazendo com que a disciplina questionasse o seu papel enquanto parte da sociedade do conhecimento. No atual momento, a Educação Física tem se encontrado em um cenário turbulento no que tange à educação, uma vez que a disciplina que preza o movimento, tem procurado alternativas para ministrar seus conteúdos de forma online. Ainda, o currículo da disciplina foi reconsiderado baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), causando inúmeras transformações no sistema educacional. Assim, o presente

artigo procura situar a Educação Física dentro do cenário atual pelo qual o mundo está passando. Assim, o presente artigo trata do ensino de Educação Física em tempos de pandemia, percorrendo o histórico da disciplina, a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto. Os resultados encontrados demonstram que apesar do esforço docente, a muito que ser melhorado quando se trata do ensino online.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Base Nacional Comum Curricular; Ensino a Distância.

1 **INTRODUÇÃO**

A Educação Física é uma das áreas que mais possibilitam a interação entre os indivíduos, permitindo que estes dominem e aprimorem novos esportes e habilidades psicomotoras. No caso da área da Educação, a disciplina auxilia na prática de atividades físicas, promovendo a capacidade física, a consciência democrática, a compreensão da realidade, a humanização e a diversidade, pois nesta etapa educacional a disciplina deve ser vista como meio de informação e formação para as gerações (ZUNINO, 2008).

Nesse caso, o exercício físico é essencial para manter, melhorar a saúde e prevenir doenças, sendo adequada para todas as idades. A atividade física ajuda a prolongar e melhorar a qualidade de vida dos aspectos físicos, psicológicos e sociais (PIZARRO, 2011).

É importante notar que muitas crianças têm contato pela primeira vez na escola, com atividades físicas planejadas, por isso é importante promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos campos cognitivo, motor e auditivo. Essas ações planejadas fazem as crianças envolvidas compreenderem e não apenas a adaptar suas competências no ambiente escolar, mas também a todos os outros a que tenha acesso.

Por isso, pode-se concluir que a Educação Física tornou-se um fator importante na matriz curricular, devido a sua contribuição irrefutável no fortalecimento e melhoria da saúde física e mental: “propiciando o desenvolvimento de habilidades úteis à vida, criando hábitos culturais de higiene” (RODRIGUES, 2013, s/p.)

Ainda, a disciplina se mostra de suma relevância nesta primeira etapa educacional, uma vez que tal prática tende a propiciar aos educandos envolvidos no processo a possibilidade de desenvolver e aprimorar habilidades corporais, bem como auxiliá-lo na interação social e como o meio que os cercam, uma vez que o desenvolvimento humano é mais ágil quando há interação social.

Assim, o presente artigo discute as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento dos estudantes, em particular os da Educação Infantil, destacando o trabalho docente em tempos de isolamento social.

2. **DESENVOLVIMENTO**

LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física começou a ganhar destaque no plano educacional a partir da promulgação de lei ordinária que passou a integrar a proposta pedagógica escolar, passando desde então a fazer parte do currículo, ajustando as atividades de acordo com os grupos de diferentes idades e condições socioeconômicas da comunidade escolar (OLIVEIRA, 2011).

Assim:

As novas atribuições da unidade escolar presentes no texto da LDB abrem caminho para a construção de uma escola mais democrática para os alunos e para os professores. Mas há muito a ser construído nessa direção, incorporando práticas que favoreçam a permanência na escola, a solidariedade, a igualdade (BRASIL, 2003, s/p.).

O documento orientador discute que os alunos da Educação Básica devem participar das aulas de Educação Física, não importando sua cor da pele, raça, etnia ou classe social, pois o esporte aproxima as pessoas, além de contribuir para formar cidadãos críticos e reflexivos.

No ano de 2001, houve uma alteração no Parágrafo 3º do Artigo 26 da Lei n° 10.793/2003, passando a atribuir o termo "obrigatório" para o ensino de Educação Física dentro do currículo da Educação Básica, sofrendo nova alteração dois anos depois, no que tange a facultatividade às aulas de Educação Física (BRASIL, 2003a).

A partir dos Parametros Curriculares Nacionais (PCN's), houve a inclusão e a obrigatoriedade da abordagem temática horizontal, como ética, meio ambiente e saúde, trazendo a Educação Física, por seus efeitos, a integração dessas novas áreas de conhecimento extracurricular, onde os alunos não só precisam adquirir habilidades no campo da educação, mas atambém no campo social (BRASIL, 1997)

O tema horizontal inserido no currículo da Educação Básica é extremamente relevante para o desenvolvimento pessoal, pois esses conteúdos se conversam em todas as outras áreas, relacionando-se não só ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também da formação do ser humano como um todo.

Por isso, as aulas de Educação Física fornecem tanto a integração, quanto a articulação de conhecimentos. Por sua natureza irrefutável, é responsável pela inserção interdisciplinar, ensinando e, ao mesmo tempo, apoiando dinamicamente, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, sociais e humanos (BRASIL, 1997).

A transversalidade na Educação Física merece destaque, pois cada tema mostra a sua importância no cenário caótico da qual a sociedade do conhecimento tem feito parte, ora como sujeito positivo, ora como negativo, devendo enquanto professores nos pautarmos nos valores e aspectos éticos, construindo a cultura de forma transversal enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 1999).

Por isso, a disciplina, contribui par a formação dos cidadãos, uma vez que embora exista um paradigma principal em relação a liberdade pessoal, ela é sacrificada por outros princípios, onde os cidadãos devem compreender a igualdade.

O sistema educacional deve ser diversificado. Nesse sentido, o PCN deve satisfazer as várias manifestações da Educação Física, incluindo o componente do currículo. Assim, o modelo de Educação Física contido nos PCNs (BRASIL, 1998) propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p.19).

Por isso, a disciplina de Educação Física, contribui para a diminuição das diferenças. De acordo com Betti e Zuliani (2002), por exemplo, de todos os fatores de exclusão, talvez o mais sério esteja relacionado à exclusão social. Na escola, percebemos que esse fator não está apenas relacionado à taxa de matrícula, mas também a outros fatores que contribuem para que o aluno se mantenha na escola.

Ou seja, é preciso ter um novo olhar para a disciplina, não sendo somente uma preocupação por parte do desenvolvimento de atividades físicas, mas também a construção de indivíduos sociais.

Assim, as aulas da disciplina foram

modificadas, não ficando limitadas àquelas pessoas que estudam no período noturno, mas que, independentemente do período de estudo, se enquadram nas seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos (BRASIL, 2003).

O desenvolvimento de habilidades motoras, embora para alguns pesquisadores esteja relacionado à idade, não é restrito às demais porque as atividades que os professores de Educação Física desejam realizar não se limitam a faixa etária específica, mas sim em condições individuais e coletivas, visando a interação e o desenvolvimento de todos os participantes:

[...] embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade. Como resultado disso, as decisões do professor concernentes a o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário (GALLAHUE e DONNELY, 2001, s/p.).

Desenvolver habilidades motoras por meio da Educação Física não deve ser visto, portanto, como um processo estático, porque este não envolve apenas fatores biológicos, mas também abrange todas as condições, sendo indiscutível considerar os fatores físicos, biológicos e ambientais dos alunos, dando relevância para a aquisição e o desenvolvimento de dois tipos de atividades automotivas e aspectos básicos, como equilíbrio, movimento ou coordenação, e habilidades motoras perceptivas envolvendo lateralidade e orientação espaço-temporal (GALAHIO e DONELLY, 2001)

Assim, atividades planejadas e realizadas nas aulas de Educação Física beneficia habilidades motoras. Ainda, pode educar, aprimorar e melhorar o indivíduo por meio do esporte. Certas atividades devem fazer parte do planejamento devido à sua importância, pois, são essenciais para o desenvolvimento de habilidades (FERREIRA, 2011).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é um dos componentes do currículo que se enquadra na área de códigos e linguagens. A Base nacional comum curricular (BNCC) entende que a disciplina é responsável pelo desenvolvimento da prática de atividades físicas nas mais variadas formas de codificação e significado social. Ela oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência de crianças, jovens e adultos durante a Educação Básica.

O desenvolvimento de habilidades motoras, embora para alguns pesquisadores esteja relacionado à idade, não é restrito às demais porque as atividades que os professores de Educação Física desejam realizar não se limitam a faixa etária específica, mas sim em condições individuais e coletivas, visando a interação e o desenvolvimento de todos os participantes:

[...] embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade. Como resultado disso, as decisões do professor concernentes a o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário (GALLAHUE e DONNELY, 2001, s/p.).

Desenvolver habilidades motoras por meio da Educação Física não deve ser visto, portanto, como um processo estático, porque este não envolve apenas fatores biológicos, mas também abrange todas as condições, sendo indiscutível considerar os fatores físicos, biológicos e ambientais dos alunos, dando relevância para a aquisição e o desenvolvimento de dois tipos de atividades automotivas e aspectos básicos, como equilíbrio, movimento ou coordenação, e habilidades motoras perceptivas envolvendo lateralidade e orientação espaço-temporal (GALAHIO e

DONELLY, 2001)

Assim, atividades planejadas e realizadas nas aulas de Educação Física beneficia habilidades motoras. Ainda, pode educar, aprimorar e melhorar o indivíduo por meio do esporte. Certas atividades devem fazer parte do planejamento devido à sua importância, pois, são essenciais para o desenvolvimento de habilidades (FERREIRA, 2011).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é um dos componentes do currículo que se enquadra na área de códigos e linguagens. A Base nacional comum curricular (BNCC) entende que a disciplina é responsável pelo desenvolvimento da prática de atividades físicas nas mais variadas formas de codificação e significado social. Ela oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência de crianças, jovens e adultos durante a Educação Básica.

Esse universo inclui conhecimentos físicos, estéticos, emocionais e experiências de entretenimento, que estão relacionados e não se limitam à racionalidade típica do conhecimento científico que norteia as práticas pedagógicas escolares. Além da vivência efetiva da prática física, também possibilita ao aluno uma participação autônoma em situações de lazer e saúde.

A BNCC foi elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014). Esse documento discute as competências, as habilidades e os conteúdos que todos os alunos devem ter durante a Educação Básica:

A BNCC sugere objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando o alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade (SENA, 2016, p. 198).

Para Neira e Souza Junior (2016), a BNCC é uma ferramenta de aprendizagem, que trata do começo da democratização do ensino e das relações dentro da escola, sendo de extrema relevância a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Em defesa de uma base comum da Educação Básica, diversos pesquisadores argumentam que alguns conhecimentos básicos não deveriam ser negligenciados aos alunos: “transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de saberes comuns, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal” (FORQUIM apud BOSCATTO et al., 2016, p. 105).

Em relação à Educação Física, na BNCC, foi utilizado o conceito de “cultura corporal de movimento” defendendo a ideia de que um currículo mínimo ajudaria a organizar esse componente curricular ao definir conteúdos ou blocos de conteúdo a serem ensinados. Desta forma: “(...) a organização de um ‘programa mínimo’ para a Educação Física poderia pôr fim à ‘bagunça interna’ da disciplina, que ocorre pela falta de um programa de conteúdo definidos

numa hierarquia de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino” (KUNZ, 1994 apud BOSCATTO et al., 2016, p. 107).

Porém, a versão final da BNCC contém um foco mais cognitivo e instrumental, diferentemente do que está proposto na introdução da Educação Física na área de Códigos e Linguagens, o que muitos pesquisadores consideram como retrocesso, pois ocorre: “o esvaziamento crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (NEIRA, 2017, p. 5).

Neira (2017), afirma ainda que para a Educação Física, não existe na versão homologada alguns dos preceitos presentes na segunda versão da BNCC:

Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro- brasileira (p. 248). Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação (p. 392). Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas (BRASIL, 2016, p. 398).

Porém, na terceira versão do documento, as práticas corporais foram consideradas elementos comuns que retomam os conceitos antigos presentes na disciplina, baseado na higiene e nos conceitos cognitivistas:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/ entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

Ou seja, para muitos, houve um retrocesso e um distanciamento enquanto pertencente aos Códigos e Linguagens.

A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Logo após o nascimento as crianças começam a se movimentar e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais a fim de interagir com o mundo. Através do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com os outros e com os objetos, além de desenvolver diferentes habilidades. O movimento é, portanto um dos recursos mais utilizados pela criança, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com as pessoas e os objetos sua volta.

Por isso, na Educação Infantil é necessário desenvolver uma pedagogia que organize o fazer o pedagógico em torno de diferentes linguagens as quais a criança utiliza para expressar e se comunicar com o mundo que a cerca.

Ou seja, a criança se expressa principalmente movimentando seu corpo:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988) propôs a Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal quando criança acarreta em diferentes problemas na fase adulta, entre eles o mau relacionamento com seu próprio corpo. O movimento e a expressão corporal é uma das principais formas da criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreendendo significados em seu meio sociocultural, descobrindo-se enquanto sujeito e construindo sua identidade consequentemente.

É preciso considerar que a linguagem é o principal eixo articulador do trabalho pedagógico durante a Educação Infantil. Através da linguagem a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo assim com o mundo. Além disso, é a partir da linguagem corporal que se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

O corpo em movimento na infân-

cia constitui a matriz básica em que se desenvolve o aprender. Isso porque a criança transforma em símbolo tudo aquilo que ela é capaz de experimentar corporalmente, construindo assim seu pensamento. Portanto, a linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos (GARANHANI e MORO, 2000).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) trouxe a expressão corporal como uma das linguagens que devem ser trabalhadas nesse período,

permitindo assim a criança a tomar consciência de si mesma, expressando e conhecendo o mundo à sua volta.

O documento, ainda traz que a exploração de diversas formas de como sentir o corpo proporciona às crianças o conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão. Ou seja: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57).

Quanto às atividades motoras, Mattos e Neira (2003), explicam que essas atividades pertencem ao cotidiano das crianças, independentemente de onde elas se encontrem, ressaltando que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS e NEIRA, 2003, p.176).

A cultura apresenta enorme influência sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, seja pelos diferentes significados a gestos e expressões faciais, como também pelos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos como o lápis, as bolinhas de gude, a corda, o estilingue, entre outros. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas, ou seja, o lúdico na Educação infantil revela a cultura corporal de cada criança ou grupo, onde o movimento é aprendido e apresenta significado.

As escolas devem assegurar e valorizar durante o período em que as crianças se encontram nela, jogos motores e brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores que contém regras também trazem a oportunidade de aprender as relações sociais, pois quando as crianças jogam, elas aprendem a competir, colaborando umas com as outras, respeitando e aprendendo novas regras.

Ou seja: “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

Ainda:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de

apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálo-

go interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA,1996, p.144).

O RCNEI traz a compreensão do movimento através do ponto de vista do desenvolvimento integral da criança, compreendendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O documento traz diretrizes que sugerem novos paradigmas para a Educação Infantil em relação ao movimento. Essa nova concepção está relacionada à ampliação da cultura corporal, do significado do corpo, buscando a importância da tonicidade, da motricidade e da expressividade das crianças. No Referencial consta que:

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento considera que as crianças devem assumir um papel importante, pois, mais que movimentar partes do corpo ou deslocarem-se, elas conseguem se comunicar e se expressar através de gestos e mímicas faciais. Infelizmente ainda existem muitas escolas e professores que compreendem o movimento infantil como uma forma de bagunça, desvalorizando o potencial que a criança poderia alcançar através da expressão corporal e do movimento:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998, p. 19).

Ainda, a importância da motricidade na infância traz que:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (BRASIL, 1998, p.18).

Por fim, Oliveira (2011) discute o significado aos movimentos infantis, explicitando que, inicialmente a criança apresenta uma "agitação orgânica" e uma "hipertonicidade global", o que aparentemente parece uma forma de "bagunça". Aos poucos, ela vai se apropriando dos movimentos e começa a se expressar através de gestos ligados à afetividade, relacionados às emoções vivenciadas.

AULA ONLINE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde que a Educação a Distância (EaD) surgiu, diversos pesquisadores tentam conceituar essa modalidade de ensino, apresentando algumas concepções em geral: "A maioria das definições encontradas para EaD é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, destacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias" (GUAREZI e MATOS, 2012, p. 18).

A EaD possui características marcantes como a autonomia, a comunicação e os processos tecnológicos. Quanto à autonomia, o estudante a possui para definir qual o melhor horário e local para estudar. Quanto

à comunicação, alunos e professores podem estar conectados ao mesmo tempo, através de chats, chamadas de vídeo, entre outras formas, e quando não estão, a mediação pode ocorrer através de postagens na plataforma.

No caso do ensino a distância: “hoje, principalmente com as possibilidades da internet, tem priorizado, em suas metodologias, a comunicação de diversas formas: um para um, um para muitos, muitos para muitos” (GUAREZI e MATOS, 2012, p. 90).

Do ponto de vista legal, de acordo com Costa (2017), essa modalidade de ensino foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/ 2005, pelo Ministério da Educação, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trazendo que: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

O Decreto em seu Artigo 1º caracteriza a EaD como: “Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Assim, devemos considerar que o estudante quando participa e interage com o docente através do uso das TIC’s, acaba aprendendo, mesmo que de forma não presencial.

No caso da Pandemia ocorrida no ano de 2020, as escolas tiveram a necessidade de ampliar o ensino a distância para a Educação Básica a fim de garantir a saúde e a integridade de todos os indivíduos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já previa a possibilidade de ocorrer o ensino a distância em casos de emergência. Os Conselhos de Educação de vários Estados se manifestaram a fim de regulamentar e amparar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota.

No início, a Educação Básica precisou se adaptar às novas formas de ensinar. A adoção de atividades não presenciais, apoiadas pelo uso de ferramentas como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), têm se mostrado como um possível caminho para minimizar as perdas causadas devido ao isolamento social.

Primeiramente existe um abismo, que já existia entre o ensino da escola pública e o ensino da escola particular. Em termos de tecnologias de aprendizagem, podemos destacar que as escolas particulares tem um maior domínio em relação às TICS e que logo que se iniciou o isolamento social elas se prepararam e prepararam seus professores para ministrar aulas online. O que infelizmente não ocorreu em muitas das escolas públicas.

No caso da Educação Infantil, a situação ficou ainda pior, pois, muitas das redes não conseguiram definir uma forma de se trabalhar com a EaD, onde professores têm disponibilizado aulas pelo whatsapp ou por outras plataformas, enviando às crianças atividades como brincadeiras, experimentos, atividades lúdicas, recaindo em um processo bastante limitado e o que se tem visto é que esta fase da Educação Básica tem ficado esquecida.

Muitos estudiosos têm questionado inclusive que o ensino online não pode ser visto como uma educação a distância uma vez que não consegue contemplar todas as exigências desta categoria de ensino.

Ou seja, até que ponto essa forma de ensino tem se mostrado inclusiva? Ou pode-se dizer que ela é excludente? Por isso as Políticas Públicas e os governantes precisam repensar nesse tipo de ensino principalmente no tocante às escolas públicas, uma vez que boa parte da população não consegue

ter acesso a esse tipo de ensino, deixando essas crianças com menos perspectivas em relação a aprendizagem.

Ainda na Educação Básica, no contexto educacional em que estamos vivendo no Brasil hoje em dia, não podemos falar em autonomia dos estudantes, sem discutirmos o tipo de ensino apresentado no momento. A concepção de autonomia veio se modificando ao longo dos anos, mas ainda atende às novas necessidades principalmente pela evolução dos recursos tecnológicos.

Deve-se levar em consideração que ainda existem muitas deficiências no sistema educacional brasileiro reconhecendo que a qualidade do ensino, tanto pública como privada em todos os níveis é, na maioria dos estabelecimentos, muito deficiente.

Por isso, no caso da disciplina de Educação Física é preciso diversificar as atividades, principalmente para a Educação Infantil, priorizando neste caso o corpo em movimento, para que a criança conceba o entendimento de corpo, saúde e mente, respeitando seus limites e os dos outros. Vídeos explicativos, danças, jogos, músicas, entre outras atividades, podem contribuir para desenvolver essa habilidade em tempos de pandemia.

3. CONCLUSÃO

Pensando nas questões políticas e sociais da sociedade brasileira, a disciplina de Educação Física vem buscando reflexão sobre os processos de transformação da educação escolar, principalmente agora em tempos de Pandemia, o que de certa forma representa um grande avanço para a área como um todo.

No caso da BNCC, apesar de na teoria se dizer plural e buscar pela equidade e superação das injustiças sociais, na realidade se tornou um documento voltado para as instituições privadas, para o desenvolvimento de competências, para o mercado de trabalho, distanciando os alunos de uma formação mais democrática, o que para muitos estudiosos representou um retrocesso para a educação em geral.

Em relação ao momento atual, surge o questionamento em como garantir a educação dos alunos em tempos de pandemia. Apesar dos esforços dos inúmeros docentes que tem

ministrado aulas online, é preciso repensar nas práticas uma vez que ainda muitos alunos não têm acesso, principalmente aqueles de famílias de baixa renda.

Ainda, outro ponto é que ao que tudo indica, o ensino online que presa tanto à inclusão está excluindo mais que incluindo. Quantas crianças encontram-se afastadas das escolas, e ainda não tem recursos. Por isso, o profissional de Educação Física deve tentar garantir ao máximo a inclusão desses estudantes, trazendo suas práticas de dentro para fora da sala de aula, a fim de diminuir distâncias.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, ano 1,

n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065. Acesso em: 8 nov. 2020.

BOSCCATO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S.C. A Base Nacional Comum

Curricular: uma proposição necessá-

ria para a Educação Física? Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2ª. versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 – Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, Brasília, 1 setembro 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 – Dispensa das aulas de Educação Física. Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro, 2003.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º. de maio de 1943, e o Decreto- -Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015- 2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE /CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XX/VII, 2017, Goiânia. Anais... Goiânia: [s.n.], 2017, p. 1-6.

Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSTA, A.R. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: Concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE 2017.1 | 59.

COSTA, G.C. Educação Física e os temas transversais nos PCNS: A possível formação do cidadão. In.: III ENEFEFE – Encontro fluminense de Educação Física Escolar. Niterói: Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: < http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-e-os-temas-transversais-nos-pcns- apossivel-formacao-do-cidadao/ > Acesso em: 15 nov. 2020.

FERREIRA, M, S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando e enfoque. Rev Bras Cienc Esp, 2011.

GALLAHUE, D.; DONELLY, F.C. Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças. 4ª edição. Phorte. 2001.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

GUAREZI, R.C.M.; MATOS, M.M.. Educação à distância sem segredos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de So-

nho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

O DOCENTE DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

MÁRCIA ALVES SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir a respeito da Formação Docente para o século XXI e as suas contribuições para a vida de crianças, jovens e adultos. A problemática desse artigo está em entender o quanto é importante a formação docente nos dias atuais. Justifica-se este artigo como uma forma de levar um pouco mais de conhecimento a respeito da formação docente atual, da qual professores devem sempre buscar aprimorar e ampliar seus conhecimentos por meio de uma formação continuada. O professor do século XXI deve criar um ambiente que não apenas apoie os Quatro Pilares do Aprendizado (Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser) mas também faça com que os alunos tenham voz para fazer perguntas pertinentes. Dessa forma, conclui-se que é necessário buscar reflexões do quão importante é a formação docente para o século XXI e as contribuições dos docentes para a vida de crianças, jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Quatro Pilares; Conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to reflect on Teacher Education for the 21st century and its contributions to the lives of children, youth and adults. The problem with this article is to understand how important teacher education is today. This article is justified as a way to bring a little more knowledge about the current teacher education, of which teachers should always seek to improve and expand their knowledge through continuing education. The 21st century teacher must create an environment that not only supports the Four Pillars of Learning (Learning to know; Learning to do; Learning to live together; Learning to be) but also gives students a voice to ask pertinent questions. Thus, it is concluded that it is necessary to seek reflections on how important teacher training is for the 21st century and the contributions of teachers to the lives of children, young people and adults.

KEYWORDS: Environment; Four Pillars; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Os professores desempenham papéis vitais na vida dos alunos em suas salas de aula. Os professores são mais conhecidos pelo papel de educar os alunos que são colocados sob seus cuidados. Além disso, os professores desempenham muitas outras funções na sala de aula. Os professores definem o tom de suas salas de aula, constroem um ambiente acolhedor, orientam e educam os alunos, tornam-se modelos de comportamento e ouvem e procuram sinais de problemas.

Quando você pensa no tipo de professor que gostaria de ser, quem vem à mente? O professor de matemática que o ajudou a conquistar frações? O professor de inglês que escreveu ótimos comentários em suas histórias? O professor que o ajudou a descobrir um novo esporte, hobby, talento - ou talvez até o cutucou em sua carreira atual?

Os professores acompanham os alunos em cada estágio crucial do desenvolvimento. De seis a oito horas por dia, cinco dias por semana, o professor está prestes a se tornar uma das pessoas mais influentes na vida de seus alunos. Depois dos pais, os filhos aprenderão primeiro com o professor.

À medida que as crianças se tornam jovens, aprendendo, o professor responde às perguntas, ouve os problemas e ensina sobre essa nova fase de suas vidas, não apenas observando seus alunos crescerem, mas também os ajuda a crescer.

Muito do que os alunos aprendem com seus melhores professores não é detalhado em um plano de estudos. Os professores que ajudam a crescer como pessoas são responsáveis por transmitir algumas das lições mais importantes da vida.

Os professores também desempenham um papel importante na sala de aula quando se trata de meio ambiente. Os alunos costumam imitar as ações do professor. Se o professor prepara um ambiente caloroso e alegre, os alunos têm maior probabilidade de serem felizes. Um ambiente definido pelo professor pode ser positivo ou negativo. Se os alunos sentirem que o professor está zangado, os alunos podem reagir negativamente a isso e, portanto, o aprendizado pode ser prejudicado. Os professores são responsáveis pelo comportamento social em suas salas de aula. Esse comportamento é principalmente um reflexo das ações do professor e do ambiente que ele define.

Outro papel desempenhado pelos professores é o papel protetor. Os professores são ensinados a procurar sinais de problemas nos alunos. Quando os comportamentos dos alunos mudam ou sinais físicos de abuso são percebidos, os professores são solicitados a examinar o problema. Os professores devem seguir os procedimentos do corpo docente quando se trata de acompanhar todos os sinais de problemas.

O DESAFIO DE ENSINAR

Uma das forças mais poderosas que mudam os papéis de professores e alunos na educação são as novas tecnologias. O antigo modelo de ensino baseava- se na escassez de informações. Os professores e seus livros eram oráculos de informação, espalhando conhecimento para uma população com poucas outras maneiras de obtê-lo.

Mas o mundo de hoje está inundado de informações de uma infinidade de fontes impressas e eletrônicas. A tarefa fundamental do ensino não é mais distribuir fatos, mas ajudar as crianças a aprender como usá-los, desenvolvendo suas habilidades de pensar criticamente, resolver problemas, fazer julgamentos informados e criar conhecimento que beneficie tanto os alunos quanto a sociedade. Livres da responsabilidade de serem os principais fornecedores de informação, os professores têm mais tempo para trabalhar individualmente ou com pequenos grupos de alunos.

A reformulação da relação entre alunos e professores exige que a estrutura da escola também mude. Embora ainda seja a norma em muitos lugares isolar professores em salas de blocos de concreto com alunos graduados por idade que alternam entre as aulas a cada hora ao longo de um semestre - ou todos os anos, no caso do ensino fundamental - este paradigma está sendo abandonado em mais e mais escolas que desejam dar aos professores tempo, espaço e apoio para fazerem seu trabalho.

Reinventar o papel dos professores dentro e fora da sala de aula pode resultar em escolas significativamente melhores e alunos com melhor educação. Mas, embora as raízes de tal melhoria estejam se consolidando nas escolas de hoje, elas precisam ser nutridas continuamente para crescer e transformar verdadeiramente o cenário de aprendizagem.

Ao abordar-se o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, tenta se referir a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

Se o professor não tiver o domínio

do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.

Perrenoud (2000) corrobora a respeito da formação docente, afirmando que os professores mais experientes percebem os múltiplos processos que acontecem ao mesmo tempo em sua turma, apreendendo o essencial do que se passa com tranquilidade:

Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (PERRENOUD, 2000, p. 16)

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos.

Espera-se da formação profissional atual que sejam desenvolvidas também nos alunos as dimensões: ética, política, econômica, de responsabilidade social e de cidadania. Não como uma disciplina isolada, mas, no contexto de cada assunto a ser trabalhado. Consequentemente o professor precisa abordar esses aspectos em suas atividades, relacionando-os e incluindo-os nos estudos e debates dos temas profissionais, para que o aluno possa analisar sua profissão sob os aspectos da cidadania. (MASETTO, 2015)

Evidentemente, as habilidades didáticas desempenham um papel diferente e mais importante em uma classe tão grande do que no antigo modelo de aulas particulares. Para que uma formação profissional atual ocorra de forma significativa é necessário que o educador procure desenvolver em seus alunos noções de ética; cidadania, entre outros.

O DOCENTE E A EDUCAÇÃO

Os professores são profissionais dedicados que têm um impacto duradouro nos alunos. Tornar-se um professor permitirá que você aproveite seus pontos fortes e paixão como líder no campo da educação. Se você está procurando fazer uma diferença positiva na vida dos jovens, considere esta profissão gratificante. A cada dia você exercitará sua criatividade, paciência e habilidades de comunicação ao apresentar aulas envolventes. Como mentor e modelo, os alunos serão inspirados por seu compromisso em ajudá-los a desenvolver seus talentos e intelecto únicos.

Tradicionalmente, o ensino era uma combinação de dispensar informações, cuidar da criança com custódia e separar os alunos com inclinações acadêmicas dos outros. O modelo básico para as escolas era uma fábrica de educação na qual os adultos, pagos por hora ou por dia, mantinham os jovens parados para aulas e testes padronizados.

Os professores foram informados sobre o quê, quando e como ensinar. Eles foram obrigados a educar todos os alunos exatamente da mesma maneira e não foram responsabilizados quando muitos não conseguiram aprender. Esperava-se que eles ensinassem usando os mesmos métodos das gerações anteriores, e qualquer desvio das práticas tradicionais era desencorajado pelos supervisores ou proibido por uma miríade de leis e regulamentos educacionais. Assim, muitos professores simplesmente ficavam na frente da classe e davam as mesmas aulas ano após ano, ficando grisalhos e cansados de não poderem mudar o que estavam fazendo.

Muitos professores hoje, no entanto, são incentivados a se adaptar e adotar novas práticas que reconhecem tanto a arte quanto a ciência da aprendizagem. Eles entendem que a essência da educação é uma relação próxima entre um adulto bem informado e atencioso e uma criança segura e motivada. Eles entendem que seu papel mais importan-

te é conhecer cada aluno como um indivíduo, a fim de compreender suas necessidades únicas, estilo de aprendizagem, histórico social e cultural, interesses e habilidades.

A educação é um processo sem fim. Não para depois de se formar e começar uma carreira. Por meio da educação continuada, indivíduos com espírito de carreira podem melhorar constantemente suas habilidades e se tornar mais proficientes em seus empregos.

Compreender como os processos de desenvolvimento se desenrolam ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para projetos mais favoráveis para ambientes de aprendizado.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2009, p. 162)

Cada período da vida humana é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores. Nos dois primeiros anos de vida, o desenvolvimento da inteligência pode ser compreendido como incorporando os períodos anteriores. O novo período não substitui o velho, mas o supera. Da mesma forma, cada clico do desenvolvimento ajuda a explicar o próximo. Assim acontece durante todo o curso do desenvolvimento cognitivo.

O educador precisa agir frente às necessidades apresentadas, tomando a iniciativa de trabalhar com os alunos, com os outros professores e com a comunidade, na tentativa de modificar ou melhorar esta situação pela qual a escola e o aluno passam.

De acordo com Libâneo (2002, pág. 42):

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

É essencial que o professor tenha conhecimento sobre as principais teorias e práticas que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento, podendo estimular os aprendizes para a produção de informações. As atitudes do professor em sala de aula são determinantes para despertá-los e incentivá-los.

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Ser capaz de se comunicar com eficácia é uma das habilidades mais importantes para a vida e é essencial para nós no campo do ensino. Comunicação é a transferência de informações de um lugar para outro, seja por meio da fala, da palavra escrita, visual ou não verbal. É função do professor determinar as melhores maneiras de se comunicar com os alunos, e cada vez mais importante é a capacidade de levar em consideração diferentes estilos de aprendizagem ao fazê- lo. Os professores modernos devem ser capazes de incorporar diferentes modos de comunicação para servir a uma variedade de alunos. Determinar as necessidades individuais dos alunos também tornará os professores mais conscientes de seu estilo de ensino e os ajudará a incorporar diferentes elementos nas aulas, conforme apropriado.

De acordo com Pimenta e Anastasious:

(…) é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direcções de sentido na formação do humano), dos saberes didácticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redireccionando-se, ampliando-se, e criando […] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (2002, p. 71).

Uma das habilidades mais importantes de que os professores precisam para o gerenciamento moderno da sala de aula é a negociação. A relação entre professor e aluno mudou dramaticamente nos últimos anos. Já se foi o tempo em que o professor era considerado “sempre certo”. Os alunos estão mais capacitados do que nunca. Isso não é necessariamente uma coisa ruim e pode realmente ajudar a promover melhores relações entre alunos e professores no longo prazo. Os alunos estão se sentindo cada vez mais ouvidos e respeitados por seus professores, que agora estão fazendo aulas e demonstrando boas habilidades de comunicação. Para qualquer professor, a negociação em sala de aula envolve a gestão do equilíbrio entre o papel do professor e o de um colega. É certamente uma arte à qual vale a pena dedicar tempo e pode tornar a sua sala de aula um local de aprendizagem constante.

[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio se seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui- se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, consequentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem. (MORETTI, 2007, p. 101).

A vida dos professores modernos está em constante movimento e, certamente, é uma profissão que requer a habilidade de gerenciar mudanças diariamente. O gerenciamento de mudanças trata de ajudar a si mesmo e aos outros durante os momentos em que a adaptação é necessária. É um fato que precisamos estar dispostos a mudar para o mundo da educação em constante mudança. O desenvolvimento profissional contínuo é uma obrigação em nosso mundo moderno de tecnologia. Existem ondas constantes de mudança, trazendo-nos técnicas recém- desenvolvidas, que modificam a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais números grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriara profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 2014, p. 31).

Simplificando, ficar parado não é uma opção. As expectativas e os padrões de aprendizagem são continuamente atualizados pelos administradores, que têm um gran-

de papel a desempenhar para garantir que suas escolas permaneçam atualizadas em nosso mundo em constante mudança. É por isso que estar disposto e capaz de se adaptar é uma habilidade obrigatória para todo professor moderno. As boas notícias? Seja a capacidade de adaptação à maneira como os alunos aprendem ou a maneira como escrevemos nossos planos de aula, agora vivemos em um mundo onde muitos locais de desenvolvimento profissional são facilmente acessíveis e com apenas um toque de tecla.

A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais "aberto" e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos "fechados" do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 1998, p. 39)

O ensino é um processo de aprendizagem ao longo da vida. Sempre há novas informações que podem ser encontradas para auxiliar no desenvolvimento profissional. O sistema está sempre mudando, junto com o currículo e a tecnologia educacional, então cabe aos professores acompanhar os tempos. Se estivermos dispostos a ir além para aprender, os alunos serão inspirados a fazer o mesmo.

Os professores desempenham um papel importante na vida de seus alunos. Portanto, é importante dar sempre um bom exemplo. Como mentores, os professores podem desbloquear o potencial da criança para maximizar seu próprio desempenho. Estamos ajudando-os a aprender e realizar, não apenas ensinando- os.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A literatura sobre as identidades dos formadores de professores está crescendo, mas relativamente pouco se sabe sobre a relação entre a formação de identidades profissionais, as práticas dos formadores de professores e a aprendizagem que realizam. Essas conexões são importantes porque as identidades profissionais constituem uma parte fundamental das maneiras dos formadores de professores de compreender o mundo da formação de professores e de pôr em prática suas crenças, valores e princípios por meio do trabalho. A exploração da identidade é, portanto, parte de um compromisso mais amplo de promover a compreensão e a melhoria da formação de professores em geral.

Como afirmam Shinugunov Neto e Maciel (2002, p. 91):

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua historia de vida e sua trajetória profissional se cruza, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua pratica pedagógica.

As identidades profissionais são 'identidades sociais' no sentido de que são uma fusão da identidade pessoal do formador de professores, ou seja, a imagem de suas próprias qualificações, características e valores, e uma identidade coletiva, ou seja, a experiência de ser um parte integrante de um grupo. Coletivamente, a identidade profissional também pode ser vista como se desenvolvendo em resposta a valores socioculturais, discursos, práticas e normas do local de trabalho, entendidas e contestadas dentro de

qualquer grupo ocupacional.

Nos auto - estudos de formadores de professores, a identidade profissional é frequentemente definida como identidade de 'praticante' e, portanto, está integralmente relacionada às construções individuais da prática dentro do (s) espaço

(s) social (is) de formação de professores que cada indivíduo habita.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial… A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Embora o papel do formador de professores não seja sinônimo de sua identidade, suas atividades profissionais cotidianas informam um aspecto significativo dessa identidade em um processo que depende da interação social em uma série de agrupamentos socioculturais. A variabilidade nas funções de trabalho dos formadores de professores está bem documentada e pode incluir: ensino, treinamento, facilitação da colaboração entre diversas organizações e partes interessadas, avaliação, desenvolvimento de currículo, pesquisa, investigação crítica e redação.

Muitos escritores têm apontado para um 'terceiro' ou 'espaço híbrido' de construção do conhecimento existente na formação de professores. Este espaço híbrido cruza as fronteiras acadêmicas e práticas e, ao fazer isso, rejeita alguns dos binários artificiais (por exemplo, conhecimento prático e acadêmico, teoria e prática) tradicionalmente associados ao campo. Em tais espaços, os formadores de professores podem muito bem ter diferentes perspectivas - e facetas de identidade - simultaneamente, conhecendo e compreendendo as perspectivas dos professores em formação, dos professores em serviço ou mentores e de seus colegas educadores.

O trabalho de identidade profissional torna-se então complexo, até porque os formadores de professores como 'desempenham' suas identidades dependerá das maneiras como eles se posicionam e são posicionados por aqueles que são importantes em suas vidas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho educativo realizado pelo professor consiste na mediação do conhecimento científico, visando à sua apropriação pelos estudantes, o que implica conhecer como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas.

A aprendizagem é um processo no qual nem todas as crianças seguem o mesmo ritmo. Uma das responsabilidades dos professores é detectar possíveis necessidades educacionais, derivadas de condições pessoais especiais ou de diferentes tipos de deficiências, para garantir que seus alunos progridam e se sintam integrados na sala de aula.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana é altamente dependente de boa educação. A educação em diversas formas e contextos múltiplos fornece os meios pelos quais cada geração passa sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima.

Portanto o professor deve sempre estar em busca de uma formação profissional atualizada. Dessa forma poderá refletir a respeito do seu papel docente no mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós moderna?. Educação e Sociedade [onli-

ne]. Campinas, vol.19, n.65, p. 143-162. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 20 dez 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de formação de Professores – RBF. Vol. 1, n. 1, maio 2009.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista Ande nº. 6, p.11 - 9. 1982.

MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MORETTI, V. D. Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Organização. Ed. 2ª. Porto. Porto, 2014. PERRENOUD, F. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOUS, G. C. (2002). Docência no ensino superior.

São Paulo: Cortez.

SHINUGUNOV NETO, A.; MACIEL L. S. B. (orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do processo ensino aprendizagem e a qualidade na educação básica. O primeiro passo para se alcançar um ensino aprendizado de qualidade dentro do ambiente escolar, fundamentalmente nas séries iniciais, nas quais o perfil dos alunos se apresenta como ávido pelo novo, de conhecer os movimentos da sociedade e passar a opinar de forma construtiva ou a construir pensamento crítico da realidade ao qual está inserido, fortalecer a relação e o vínculo que envolve os agentes professores e os educandos, sem a presença do comportamento que possa ser preconceituoso ou de discriminação com os discentes que apresentam dificuldades de aprendizado. A escola atualmente, por meio dos educadores e também da sua direção deve mostrar que tem as reais condições de promover um aprendizado de qualidade para todos sem qualquer discriminação e que supere o ensino teórico provocado pelas transformações tecnológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos; Realidade; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Os professores precisam estar sempre se reciclando para obter novos conhecimentos para serem levados para dentro das salas de aula e que consiga transformar de forma positiva esta realidade.

Tem se observado que passou ser alvo de intensos debates as condições que envolvem a necessidade de mudanças no modelo de ensino público praticado no país direcionados as crianças e que venha atender as propostas colocada na Constituição e

também na legislação específica de defesa dos direitos deste público que é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mas o que aparece com mais consistência em todo este processo de transformação do ensino é a necessidade de consolidar cada vez mais a conscientização dos nossos educadores, de que para se ter uma educação com qualidade é necessário a intervenção do poder público para promover a consolidação de um processo que leve o fortalecimento da administração escolar voltada para a gestão democrática participativa e inclusiva.

E para alcançar esta posição de se constituir instrumento do desenvolvimento protagonista é necessário que fortaleça as instituições escolares que fazem parte deste processo, principalmente os conselhos de classes e as associações dos pais dos alunos e também os profissionais da pedagogia que tem a responsabilidade de conduzir este processo de transformação.

Além destas instituições se torna de importância fundamental o papel decisivo dos demais gestores escolares como inspetores, supervisores e pedagógos que passam a ser mais atuantes e participativos no processo de tomada de decisões dentro das escolas públicas no nosso pais.

Outra conclusão importante dentro do estudo investigativo é a relevância do papel dos diretores das escolas e a sua disposição em promover esta participação de todos os membros que estão envoltos da instituição, principalmente a comunidade em que a instituição escolar estar envolvida.

Em contra partida a comunidade escolar também deve cobrar esta participação e não ficar de forma passiva, favorecendo o comportamento autoritário da direção, tomando medidas de cunho individualista.

Uma das possibilidades mais relevantes para se fundamentar o protagonismo infantil na educação básica é transformar a didática promovida pelas escolas e transformar o comportamento dos professores no sentido de promover as condições que levam a autonomia dos alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado e comportamental.

PARA Edwards (1999) as práticas pedagógicas como o que emprega o método da escuta onde as crianças tem prioridade para desenvolver de forma livre e expontânea as suas atividades práticas e passam a questionar os professores é um imporante instrumento para se chegar ao protagonismo infantil e para o enfrentamento dos comportamentos relacionados com a discriminação e os preconceitos dentro do ambiente das escolas.

Desta forma o protagonismo infantil mostra uma condição de proporcionar aos alunos das séries iniciais esta liberdade de criar e produzir trabalhos a partir da sua imaginação visual do ambiente em que está inserido.

O PROTAGONISMO INFANTIL

A discussão do termo protagonismo infantil passa também pela transformação da didática na educação infantil a partir da educação continuada dos professores para que possam criar as condições de levar adiante métodos mais eficaz em relação a formação escolar deste público das séries iniciais.

Pois os professores neste processo do protagonismo infantil passa a ter um papel de fundamental importância nesta condição para levar as crianças a terem um comportamento autônomo para poder criar situações e realidades de ambientes onde estão inseridos.

O professor deve ter a consciência que a criança é dotada de capacidade de criar e produzir situações novas desde que as suas potencialidades sejam exploradas de forma adequada.

E ainda o protagonismo infantil origina das situações em que a escola e os professores oferecem as crianças de forma iguais a oportunidade de compartilhar os momentos das atividades escolar com a sua familia que tem uma fundamental importância no processo do ensino aprendizado.

Uma questão importante nesta discussão do importante papel dos professores no desenvolvimento do comportamento do protagonsimo infantil é procurar entender as falas ou linguagens dos alunos e também as suas principais potencialidades e fraquezas para que possam serem exploradas.

Outra questão fundamental relacionada com a participação dos professores neste contexto de ensino de qualidade comprovada e inclusivo se concentra nas oportunidades das crianças descobrirem novas realidades, estimular os diálogos procurando estreitar os relacionamentos e assim tomar parte no crescimento do comportamento destes alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

E manter o reconhecimento dos direitos de cada criança, observado de forma particular as suas especificidades como deficiências e potencialidades de maneira que evidencie a expontaneidade destes individuos e certamente são comportamentos que levam as condiçoes do protagonismo infantil com a participação fundamental dos professores educadores.

E nesta condição de melhor aproveitar as potencialidades dos alunos das séries iniciais e promover a sua inclusão social que a instituição familiar tem uma grande importância no sentido de compartilhar com a escola estes momentos de interação.

Os modelos de didática que podem funcionar com inclusão que promovem o desenvolvimento do comportamento cognitivo das crianças na educação da sua formação básica se referem a metodologia dos conteúdos escolares que empregam as formas lúdicas e que tem importância fundamental na questão do desenvolvimento das potencialidades que levam as condições do surgimento do protagonismo infantil.

Pois a ludicidade e as atividades práticas desenvolvidas por equipes de alunos colaboram para que possam desenvolver comportamentos de interação social e principalmente espaços para discussão sobre determinados temas.

As crianças numa situação de exclusão social devido as dificuldades de relacionamentos comportamentais e de comunicação conforme mostra KINNEY (2009) se sentem parte integrante de todo o projeto escolar e também passam a sensassão de serem valorizadas pelos membros de educadores e também pelas suas familias.

As crianças desta idade deve se sentir com liberdade de pensamentos e de expressão para que possam interessar no seu aprendizado e também na sua formação de personalidade independente das deficiências que possuem.

Quando as escolas não praticam estas ações que promovem o protagonismo infantil neste público pode comprometer todos os resultados que são esperados das práticas didáticas dos profissionais professores.

Este método da escuta proporciona a liberdade da fala e das expressões dos alunos, pois discentes desta idade quando estão na sua formação escolar de base necessitam de autonomia para que possa desenvolver o seu comportamento cognitivo e assim serem considerados como protagonistas.

A liberdade de pensar e de expressar através destas figuras e das imagens são de importância fundamental para que os alunos possam mostrar as suas potencialidades e por outro lado as suas dificuldades de opinar diante do grupo que está sendo realizada a atividade.

Para FREIRE (2007) se a preparação dos professores não for adequada todo o processo do método da escuta pode apresentar

resultados completamente desfavorável em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento do comportamento crítico dos alunos.

Os espaços escolares onde são realizadas as práticas escolares também se torna de fundamental importância para que possa ser desenvolvido o protagonismo infantil nos alunos.

Esta falta de espaços pode limitar a capacidade dos alunos em desenvolver um pensamento criativo das novas situações que aparecem nos espaços que possibilitam mais liberdade.

Também foi discutido pelo grupo que os profissionais professores educadores devem serem criativos nas suas didáticas como mostrou nas experiências das escolas brasileira.

Quando os alunos se defrontam com novos espaços e atividades que aguçam as suas curiosidades o rendimento do aprendizado se torna altamente positivo.

É importante afirmar que todos alunos desta idade escolar apresentam as suas potencialidades e fraquezas que estão ocultas e vai depender da capacidade dos docentes em relação a criatividade para que possa descobrir estes comportamentos dos seus discentes.

Para SENGE (2005) este processo da metodologia pedagógica do método de escuta vem sendo amplamente recomendado como instrumento didático que permite os profissionais educadores a descobrir novas possibilidade de inclusão social e principalmente erradicar os altos índices de evasão escolar devido ao sentimento de exclusão que a grande maioria dos alunos passam dentro das salas de aula.

A educação infantil deve ser observada como uma oportunidade de explorar os talentos dos alunos e não reduzir a sua capacidade de participação quando estão diante de colegas e professores nas salas de aula.

Segundo defende BARBOSA (2008) o processo de escuta também oferece a oportunidade dos alunos manifestar sobre os problemas de relações pessoais dentro do ambiente familiar que pode estar comprometendo o seu rendimento escolar e a partir desta situação a escola passa a ter a responsabilidade de transformar a situação da criança e criar um comportamento em que ela possa desenvolver as suas competências e habilidades.

As escolas e os profissionais educadores, principalmente numa visão de gestão democrática devem ter a responsabilidade social de propor métodos pedagógicos que são mais direcionados ao desenvolvimento do comportamento cognitivo e também para que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas neste processo de formação básica.

É desta forma que se contrói uma formação básica de qualidade sem a preocupação da alienação dos alunos, neste método democrático da escuta as crianças tem as possibilidades de serem criticas e capazes de se posicionar dentro do contexto social em que estão inseridos no futuro.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A tecnologia mudou ao longo dos anos. A evolução da tecnologia no setor de educação data de 2.500 anos atrás. A tecnologia transformou a aprendizagem nas salas de aula, com professores ansiosos para emular novas técnicas de aprendizagem com a ajuda da tecnologia.

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como es-

sência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

A tecnologia sempre esteve na vanguarda da educação humana. Desde os dias de esculpir figuras em paredes de rocha até hoje, quando a maioria dos alunos está equipada com vários dispositivos tecnológicos portáteis a qualquer momento, a tecnologia continua a levar os recursos educacionais a novos níveis. Ao olhar para onde os métodos e ferramentas educacionais vieram para onde eles estão indo no futuro, a importância da tecnologia na sala de aula é evidente agora mais do que nunca.

Nos tempos antigos, o boca a boca era a única forma de comunicação. Portanto, a aprendizagem era verbal e ainda é o caso em alguns países hoje. Há relatos de que na Grécia antiga a educação era feita de boca em boca.

Naquela época, as pessoas costumavam aprender por meio de poemas, canções e peças de teatro. A maioria das pessoas recitaria poemas apenas ouvindo, e não lendo. O método de escrita foi menos eficaz. Porém, no final do século XV, a escrita começou a seguir seu curso como a próxima forma de aprendizado.

Segundo relatos, fósseis de escrita foram descobertos na Grécia e na Índia antigas. No século 18, o uso de quadros-negros e quadros-negros como ferramentas de aprendizagem cresceu em popularidade a alturas imagináveis.

No final da 2ª Guerra Mundial, o Exército dos Estados Unidos adotou a tecnologia de projetor para conduzir o treinamento militar. Esses projetores foram então substituídos por projetores de alta tecnologia equipados com programas de software embutidos, popularmente conhecidos como PowerPoint.

A comunicação escrita remonta aos primeiros dias da Bíblia. A história de Moisés fala sobre como Moisés usou os Dez Mandamentos para transmitir comandos escritos aos israelitas.

No século 15, a Europa Imprensa é o que tornou a informação escrita o que é hoje; prontamente disponíveis e acessíveis. A crescente demanda por requisitos de conhecimento da escrita por parte de empresas e escritórios governamentais, a educação formal disparou na Europa, com muito mais pessoas dispostas a aprender para melhorar seus níveis de alfabetização.

Embora os primeiros computadores tenham sido desenvolvidos nos anos 30, os computadores de uso diário foram introduzidos nos anos 80.

Na ótica de Bévort e Belloni (2009):

Ao final do século XX, observa-se uma verdadeira “revolução tecnológica”, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação. O conjunto das chamadas “indústrias culturais” (rádio, cinema, televisão, impressos) vive uma mutação tecnológica sem precedentes, com a digitalização que, embora longe de ter esgotado seus efeitos, já delineia uma nova paisagem comunicacional e informacional. Do ponto de vista dos usuários, tal mutação leva um nome: internet, e se realiza em uma máquina ao mesmo tempo incrivelmente complexa e ao alcance de todos nós: o computador, à qual se acrescenta toda uma gama nova de pequenos dispositivos técnicos relacionados com as telecomunicações: telefones celulares multifuncionais, Ipod e MP3, jogos eletrônicos cada vez mais performáticos. Com a difusão crescente em ritmo exponencial, mesmo em países pobres como o Brasil, das TIC e da internet, simples usuários sem formação específica podem ter acesso a mídias sofisticadas, que permitem interatividade e acesso a informação e entretenimento quase sem limites. As mídias tornam-se mais individualizadas, impregnantes e invasivas. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 11).

A evolução da tecnologia impactou todos os aspectos das vidas cotidianas, desde o sistema bancário até a maneira como se comunicar uns com os outros. Na verdade, a tecnologia tornou-se parte integrante da manutenção da sociedade e sua infusão na educação é, portanto, inevitável. A tecnologia não apenas fornece aos alunos acesso a inúmeros recursos online, mas também os auxilia no processo de aprendizagem. A maioria das universidades e institutos educacionais já começou a utilizar a tecnologia em seus métodos de ensino.

Para Kenski (2012, p. 24), o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Com a evolução da tecnologia, as capacidades educacionais estão crescendo e mudando a cada dia. A Internet é uma vasta biblioteca eletrônica de informações, e tanto a pesquisa quanto a instrução podem ser obtidas com um clique do mouse.

Houve vários avanços significativos na tecnologia educacional nos últimos anos. De filmes a tablets e sistemas de gerenciamento de aprendizagem , a tecnologia está sempre mudando em um ritmo extremamente rápido e remodelando a maneira como todos veem a educação.

Os alunos são frequentemente bombardeados com informações em uma sala de aula que eles devem tentar processar rapidamente e dar sentido. No entanto, isso pode deixá-los sobrecarregados e confusos com os conceitos. A tecnologia proporciona aos alunos acesso a inúmeros recursos online, estimulando-os a realizar pesquisas e, assim, a se tornarem mais independentes. Também simplifica a aprendizagem, tornando os conceitos mais digeríveis, por exemplo, por meio de um vídeo instrutivo. É importante reconhecer que existem vários estilos de aprendizagem e que a educação tradicional pode não atender a todos eles.

Algumas pessoas não prosperam em ambientes de sala de aula e, portanto, ter acesso a recursos como cursos online pode permitir que obtenham qualificações que, de outra forma, não seriam capazes de adquirir. Os alunos podem ter dificuldade em se manter engajados nas coisas que estão sendo ensinados, portanto, o uso da tecnologia é crucial para manter sua atenção e permitir que eles absorvam melhor as informações. A tecnologia pode ajudar a fornecer-lhes uma educação de maior qualidade.

Para Gatti (1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 03):

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

Sua facilidade de uso e acessibilidade impactam e beneficiam tanto o aluno quanto o professor. Por exemplo, um professor pode pedir aos alunos que respondam a um questionário on-line que fornecerá feedback instantâneo, eliminando o tempo que o professor gastaria para dar uma nota e examinar cada tarefa. A tecnologia reduz o tempo e o custo dos professores e também permite que os alunos permaneçam no controle de sua educação, tendo acesso permanente a informações, por exemplo, podendo verificar prazos ou enviar e-mails a um professor sobre dúvidas que possam ter a qualquer hora do dia.

A tecnologia possibilitou que os alunos

obtenham qualificações online e se eduquem por meio de institutos que oferecem cursos online. Eles podem aprender em casa sem ter que pagar para se deslocar ou se mudar para frequentar a universidade. Os profissionais que trabalham têm a oportunidade de prosseguir os estudos sem ter de abandonar os seus empregos a tempo inteiro. Ser capaz de aprender remotamente foi revolucionário porque tornou a educação acessível a todos. A tecnologia está sendo usada para ensinar de forma diferente, seja por meio do aprendizado online ou simplesmente exibindo um vídeo em uma sala de aula.

Assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita “pesquisar, planejar e criar tecnologias”. (ALTOÉ; SILVA, 2005, p.17)

O futuro da educação parece brilhante. Hoje em dia, quase todo mundo está grudado na internet. O nascimento de plataformas de mídia social como Twitter e Facebook facilitou o aprendizado até certo ponto.

A mídia social está prosperando como a nova forma de comunicação entre professores e alunos. Os professores usam a mídia social para interagir com os alunos individualmente ou fazer com que os alunos se comuniquem entre si por meio de grupos de mídia social.

A internet possibilitou o desenvolvimento de novas formas de comunicação como webcams e Skype. Por exemplo, os alunos agora podem fazer suas pesquisas usando a pesquisa do Google na internet.

Além da mídia social, a biometria é outra forma de tecnologia que usa características físicas para reconhecer pessoas como usuários registrados em uma instalação específica. A essência da Biometria é detectar as características físicas e emocionais dos indivíduos em uma instituição de ensino, alterando o módulo do curso de uma forma que se adapte aos desejos da pessoa.

Óculos de realidade aumentada são considerados pelo Google como a próxima forma de aprendizado. O uso de óculos de realidade facilita o aprendizado de uma forma que permite aos alunos compartilhar dados e informações por meio da tecnologia de lentes.

Ensinar agora é mais do que um palestrante na frente de um quadro negro e a tecnologia tem sido parte integrante de seu desenvolvimento. Transformou a educação e a maneira como as pessoas aprendem e retêm informações. Portanto, seu papel no futuro da educação é parte fundamental para manter o crescimento e a progressão da economia atual.

O meio virtual, portanto, transformou a maneira de ler e escrever, trazendo o hipertexto como um novo espaço em que leitor e escritor encontram-se diante de novos processos de produção e compreensão textuais, de novas formas de linguagem e interagindo com sua multiplicidade, de um novo código, que usa o teclado para “conversar”, ou seja, fala escrevendo (ou será que escreve falando?), exigindo, para tal, novos recursos linguísticos. (PAREJA, 2013, p.114)

O aprendizado já percorreu um longo caminho. Mesmo com o passar do tempo, algumas técnicas de aprendizagem nunca morrerão - por exemplo, ler e escrever; duas coisas que se recusaram a ir embora. Até mesmo empresas e instituições de ensino estão encontrando dificuldades para digitalizar completamente o aprendizado.

Isso ocorre porque algumas coisas, como a leitura, levam algum tempo para

desaparecer completamente. Por exemplo, acabar com o conhecimento escrito é quase impossível. Os livros têm seu lugar na sociedade, apesar das novas tecnologias. Além disso, o aprendizado também requer muita prática (e leitura, é claro). Portanto, entrar na era digital não significa que estamos abandonando nossa cultura de leitura.

A tecnologia ajuda os alunos a acessar todas as informações que desejam e os professores a encontrar maneiras criativas de interagir com os alunos e ajudá-los a testar seus conhecimentos e fazê-los pensar fora da caixa, o que ajuda a aprimorar as relações aluno-professor .

A PANDEMIA E OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A pandemia COVID-19 iniciou uma transformação digital extensa, repentina e dramática na sociedade. A pandemia nos forçou a dar um salto digital extraordinário em nossa vida e práticas cotidianas, incluindo nossos filhos e sua educação. Em um piscar de olhos, sua educação foi transformada de uma prática tradicional de sala de aula para uma remota e digitalizada.

De repente, toda uma geração de crianças teve que começar a gerenciar e dominar com ferramentas digitais para participar da educação básica obrigatória. Isso exigiu ajustes significativos não só das crianças e seus professores, mas também de suas famílias, da administração escolar e de toda a sociedade.

Professores e escolas tiveram que assumir a liderança dessa transformação digital repentina e inesperada da educação básica infantil, sem estar bem preparados para isso, ou seja, em situações em que “as tecnologias digitais criam rupturas, desencadeando respostas estratégicas de organizações que procuram alterar seus caminhos de criação de valor, enquanto gerenciam as mudanças estruturais e barreiras organizacionais que afetam os resultados positivos e negativos desse processo, principalmente porque tudo isso aconteceu em um ritmo acelerado, preocupou a todos e abrangeu todos os níveis de ensino. Um grande fardo foi colocado também sobre as crianças e suas famílias, que de repente tiveram que possuir uma variedade de habilidades, competências e recursos.

As crianças de hoje estão cercadas pela tecnologia digital desde o seu nascimento; desde então, sua vida cotidiana e suas práticas estão ligadas às mídias sociais, smartphones, tablets e uso da Internet. A tecnologia digital foi totalmente incorporada em como eles vivem e aprendem. Eles começaram a interagir com a tecnologia digital ainda quando eram crianças, senão antes, e sua vida adulta com certeza estará totalmente incorporada e intimamente ligada à tecnologia digital.

Sustenta-se que vários tipos de divisões digitais, ou seja, polarizações entre aqueles que têm acesso e capacidade de desenvolver suas habilidades relacionadas à tecnologia digital e aqueles que não têm, ainda prevalecer na sociedade e afetar a geração jovem e seu futuro digital. Essa é uma preocupação para a pesquisa e a educação em gestão da informação, entre outros campos. Mesmo que já se tenha examinado as diferenças digitais em torno do acesso e uso da tecnologia de forma bastante extensa, os seres humanos ainda são muito limitados em abordar a geração jovem bem como na abordagem da variedade de divisões digitais que moldam suas vidas.

Sustenta-se a ideia de que a exclusão digital não se trata apenas de acesso ou uso de tecnologia digital, mas de ser capaz de integrar a tecnologia digital em práticas sociais significativas e obter benefícios. A geração jovem precisa entender e ser capaz de tomar decisões informadas sobre como utilizar as tecnologias digitais na vida cotidiana de maneiras significativas. Além disso, sustentamos que a exclusão digital também diz res-

peito ao design e ao desenvolvimento dessa tecnologia.

É importante que a geração jovem adote uma postura crítica e pró-ativa em relação à tecnologia digital, ou seja, deve considerar criticamente como ela pode e deve ser, e não apenas aceitar como está atualmente. Para que isso aconteça, a geração jovem precisa adquirir habilidades e competências para inovar, projetar, programar, fazer e construir tecnologia digital. Importantes são não apenas habilidades e competências de programação ou computacionais, mas também aquelas relacionadas ao design e inovação.

No geral, deve-se capacitar a geração jovem para começar a fazer e moldar a tecnologia digital de forma mais proativa e, de forma mais ampla, nosso futuro digital. As escolas estão em uma posição central nisso: elas devem educar a geração jovem para as necessidades do futuro. No entanto, as escolas lutam para acompanhar os desenvolvimentos recentes em tecnologia digital. Eles podem não ter recursos, habilidades, competências ou interesse, e também pode haver grandes diferenças entre as escolas. Foi reconhecido que as escolas e a educação das crianças devem passar por uma ampla transformação digital para poder atender às necessidades da geração jovem e de seu futuro digitalizado. A pandemia COVID-19 forçou repentina e abruptamente as escolas e a educação a se engajarem em tal transformação. Isso é o que exploraremos empiricamente.

Transformação digital, ou seja, “um processo que visa melhorar uma entidade, desencadeando mudanças significativas em suas propriedades por meio de combinações de tecnologias de informação, computação, comunicação e conectividade”, geralmente ocorre em todas as esferas de nossa vida e afeta a todos, desde bebês até idosos; com certeza não se limita mais apenas às organizações e ao local de trabalho.

As pessoas estão interessadas na transformação digital impulsionada pela pandemia COVID-19 em relação às crianças e sua educação básica. Reconhece-se que a transformação digital em questão é um tanto heterodoxa, já que os responsáveis pela educação básica não iniciaram ou conduziram estrategicamente esse processo, mas apenas reagiram e tentaram desesperadamente se ajustar ao estado das coisas. No entanto, eles confiaram amplamente nas tecnologias digitais para transformar suas ofertas e, ao longo do caminho, tentaram lidar e gerenciar uma variedade de mudanças e barreiras estruturais e culturais.

Segundo Tiba (1996, p. 13):

Recuperar a autoridade fisiológica não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações. O que verificamos atualmente é que um grande número de pais acredita no falso mito da liberdade total. Libertam os filhos antes mesmo de eles terem criado asas para vôos mais altos, e o resultado disso é um comportamento desastroso na maioria das vezes. O adolescente que se deixa levar pelo impulso em direção ao prazer imediato (natural do ser imaturo) vai dirigir seu vôo para alturas inadequadas ao tamanho de suas asas, e, com certeza, se desorganizar e se ferir. E a permissividade dos pais será sentida como desinteresse, abandono, desamor, negligência. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos. A violência na infância e na adolescência, por exemplo, existe tanto nas camadas menos favorecidas como nas classes média e alta. O que faz a diferença é a capacidade da família estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações.

A inércia e a resistência foram identificadas como barreiras significativas na transformação digital. Recursos e capacidades existentes, incluindo fatores como tecnologia, cultura, práticas, habilidades e competências das pessoas, bem como

seus valores, atitudes, identidades e mentalidades, foram considerados como barreiras para a transformação digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um movimento em direção à qualidade não pode ser iniciado sem reconhecer que existem problemas.

A qualidade do sistema escolar não é mais presumida a partir das estatísticas de reprovação e evasão; há agora novas evidências, aparentemente inquestionáveis, que se baseiam com precisão matemática no desempenho de crianças e jovens em provas padronizadas nacionais e internacionais.

A educação como conceito tem sido definida a partir de várias disciplinas e áreas do conhecimento - pedagogia, história, psicologia, sociologia, filosofia, economia, política ou demografia - que defendem diferentes perspectivas.

Tomando como referência vários dos elementos que destacam cada uma dessas perspectivas e abordagens, a educação será entendida como um processo, mas também como um meio ou instrumento. Como processo, a educação é integral e integradora, implica um percurso sociocultural que se inicia na etapa de socialização do indivíduo e continua a se desenvolver e se moldar ao longo do tempo, isto por meio das diferentes experiências e trocas do indivíduo com o outro e com o meio ambiente do indivíduo que faz parte.

Portanto, conclui-se que a educação é a arma mais poderosa que um país possui para reduzir a pobreza e a desigualdade social, além de um discurso político, todo ser humano tem direito a um trabalho de qualidade, a qual se possa desenvolver competitivamente derivado de uma boa educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, A; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 mai. 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.

8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAREJA, Cleide. Leitura e escrita da era digital. 2ed.Curitiba: Fael 2013.

SENGE, Peter. Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam

pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O DIFERENCIAL DO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

O presente artigo buscar refletir a educação no Brasil do século XXI e sua importância para a manutenção ou a ruptura de algumas verdades cristalizadas pressupõe avançarmos discussões que pautam o mundo acadêmico e que chegam ao chão da escola por meio de leis como a 10639/06 e 11.645/08. Contudo, ainda há muito a avançarmos para a desconstrução de uma estrutura racista que permeia inúmeras esferas sociais, incluindo a instituição escolar. Dialogar-se-á outras abordagens possíveis partindo de novas referências bibliográficas, como a contribuição da historiadora Maria Beatriz Nascimento para a elaboração de uma nova perspectiva na abordagem da contribuição da precocidade desta intelectual e sua construção acadêmica e olhar histórico-cultural como uma mulher de seu tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Ensino; Novas Epistemologias.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes modismos educacionais nos últimos anos é a educação voltada para as relações étnico-raciais. Contudo, um dos maiores esforços de educadoras e educadores, engajados com essa temática, em nosso país, é não deixar essas conquistas legislacionais advindas de muita luta social, sucumbir à folclorismos ou ficar a cargo do legítimo cumprimento da lei em sala de aula, somente por parte de professores sensíveis a essa temática.

As leis 10.639/031 e 11.645/082 marcam uma gigantesca mudança epistemológica no processo educacional brasileiro. Ao trazer a obrigatoriedade de novas abordagens na narrativa histórica, artística e literária nacional incluindo as histórias africanas, afro-americanas e ameríndias no Ensino escolar. Contudo, estamos em um período histórico onde abordar essas leis em sala de aula tornou-se algo complexo frente as transformações políticas, sociais e econômicas dos últimos vinte anos. Não quero com isso dizer que anteriormente era mais fácil. Mas, o Brasil passou por governantes populistas nas últimas duas décadas que tanto projetaram uma imagem inclusiva do país em esfera mundial com notável redução dos índices de miséria e ascensão econômica das classes baixa e média, com acessos nunca vistos pela população, como anos mais tarde, uma grave derrocada nesse mesmo cenário pós impeachment, movimento Escola Sem Partido e eleição presidencial de 2018. Tudo isso, trouxe novas demandas ao ofício do docente no âmbito escolar. Concomitante com as pautas anteriores ainda em processo de solidificação como a Educação para as relações Étnico-raciais e de gênero nas escolas, entre outras. Mas uma reflexão mais aprofundada sobre estes temas requer um outro momento e não é o foco deste.

Desta forma, este artigo vem dialogar sobre a importância da reflexão de bibliografias que tragam novas perspectivas que confrontem tradições intocáveis do fazer em sala de aula para que, de fato, haja um compromisso com a justiça social num país que ainda importa muitos discursos construídos e aplicados em outras realidades que quando transpostos no Brasil geram lacunas e abismos na educação. Portanto, produzir novos conhecimento com o respeito e valorização de novas perspectivas potencializam o pro-

cesso de reparo de desigualdades culturais, sociais e simbólicas que permeiam o saber histórico tradicional vigente ainda em muitas produções históricas difundidas em salas de aula que servem de manutenção de saberes fragmentados e unilaterais, perpetuando olhares eurocentrados e hierquizantes de valores culturais e sociais é uma alternativa emergente para a construção de outros saberes possíveis.

Sendo assim, é importante conceber que pensar a partir de outras perspectivas requer reflexões advindas de questionamentos importantes sobre o currículo escolar, o objetivo do ensinar e como ele se estruturou ao longo das décadas, e o que se espera da construção social do indivíduo de cada sociedade por meio da escola. Este também não será objeto de aprofundamento deste artigo, que tem por interesse primeiro evocar a necessidade de entender o ensino em sala de aula como precursor de rupturas de preconceitos e exclusões culturais.

Desta forma é fundamental enfatizar que o exercício de ensinar não é um elemento estático na produção do conhecimento escolar, assim como podemos analisar, ele varia no tempo e no espaço onde está inserido. É revisto e está à mercê dos interesses de cada sociedade. O modelo tradicional ainda muito forte e presente na instituição escolar privilegia a história de “grandes” personagens, em sua maioria esmagadora, homem, branco, cristão (BITTENCOURT, 2018) e heterossexual. Enfatizando a difusão de uma cultura eurocentrada que ignora as manifestações sociais, culturais e políticas de outras sociedades, como equivalentes à sua.. “Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. (Moreira e Silva, 1994). Sendo assim, compreender que tudo é construído para atender a um propósito torna-se uma chave essencial para os questionamentos capazes de provocar rupturas ou permanências ao longo do processo de aprendizagem escolar, que implica em transmissão de valores e perpetuação ou ruptura de modelos sociais vigentes. Logo, é válido refletir quem se beneficia de um modelo de ensino que valoriza os grandes feitos históricos dentro das delimitações citadas acima e perpetua a visão de uma sociedade que não se reconhece como indígena e afrodescendente a ponto de suprimir essas culturas e relegá-las ao campo simbólico das esferas do exótico, da mão-de-obra colaboradora e não como sujeitos atuantes na formação da sociedade brasileira com esquemas próprios de organizações sociais (cultura, religião, política, etc).

2. DESENVOLVIMENTO

Pensar o currículo desprovido de neutralidade e com forte ênfase nas relações e disputas de poder, producente de identidades individuais e coletivas (MOREIRA E SILVA, 1994) implica em fazer escolhas: sedimentar o caminho de uma história única ou repensar os rumos do Ensino de História para inserção de novas historiografias, experiências e perspectivas que incluam e legitimem outras formas de organização social. Como permanência entende-se a visão de mundo abaixo:

De acordo com José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentro outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. BITTENCOURT, 2018)

De acordo com trecho acima, podemos compreender como foi sendo construída a ideia de ensino nos colégios jesuítas e sua finalidade de naturalizar um período desumano de nossa história. Posteriormente, tere-

mos as narrativas históricas marcadas de forma cronológica, sistematizando um currículo intencional que privilegiava alguns assuntos em detrimento de outros, mas com o mesmo foco. O êxito na criação de uma sociedade que enxergasse como pautas supérfluas o combate ao racismo e a constante perda de vidas pretas e indígenas. A perversidade na qual é pautada a sociedade brasileira construída sob a égide de um racismo estrutural, desvincula esse produto do período escravocrata no qual se formou e solidificou por mais de trezentos anos. E, grande parte disso se deve ao currículo difundido nas escolas que permitiu e ainda permite o negacionismo e a correlação de fatores determinantes para o senso crítico da sociedade. Contudo, todo esse movimento não acontece sem resistência.

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E, como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (FOUCAULT, 2009, p.18)

Quando pensamos a necessidade de engendramos processos de resistência, trata-se da ânsia que contestar o status quo de um continente que padece das mazelas ainda que latentes do período colonial. Ao percebermos a extrema pobreza, o encarceramento em massa, o analfabetismo, o isolamento que se estende à marginalização nos âmbitos do território, da saúde, da educação, da moradia, da segurança. E, todos esses afetam os descendentes dos povos originários do continente e dos povos africanos. Seria uma coincidência? É claro que não. Isso, muito se deve ao imaginário de inferiorização e incivilização que foi construído no período colonial que relegará esses povos ao não lugar, FOUCAULT (1999). Ou seja, sem direitos autorais sobre suas narrativas, suas perspectivas de sociedade. Vigorando, o discurso do colonizador. Contudo, cabe ressaltar que isso não se dá sem atos de resistência que sempre existiram dentro da estrutura de poder. E, completando com “A definição da política do Estado, incluindo a educacional, era determinada por uma verdadeira oligarquia constituída por “fazendeiros em sua maioria, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis” (BITTENCOURT, 2018, p. 131) foi esta elite de poder a responsável por tornar cânone ou apócrifo os fatos que constituem a narrativa histórica propagada pelo Ensino de História na academia e em sala de aula.

Entretanto, sabemos que atualmente apesar de toda a complexidade sombria que enfrentamos, os últimos quarenta anos presenciaram grandes avanços na forma de ensinar, questionamentos fundamentais para a ruptura do olhar tradicional foram sendo realizado. Movimentos Sociais se organizaram e pleitearam uma educação que inserisse outros olhares e modificaram os rumos da educação com a inserção de leis como 10.639/06 e 11.645/08. Ou seja, o debate acerca dos currículos e do Ensino continua fluído. Mas, não quer dizer que já temos o cenário ideal. Muita luta ainda precisa ser travada para que consigamos pensar a sociedade pelo viés da pluridiversidade. Afinal, as sociedades do novo mundo, com exceção da estadunidense, ainda são tidas como irrelevantes na comunhão passado-presente. E, ainda se privilegia o estudo, nas escolas, da Europa ocidental, no currículo escolar (BITTENCOURT, 2018). Quais sistemas são beneficiados com essa leitura de mundo? Afinal, “Na escola, considerou-se o currículo com o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”.” (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 10)

Beatriz Nascimento3, uma nova perspectiva a construção de novas narrativas.

A história do Brasil, eu gostaria de dizer aqui uma frase do Rodrigues, é uma afirmação geral, que a História do Brasil foi escrita por mão brancas. Tanto o negro quanto o índio, dos povos que viveram aqui juntamente com o branco não tem a sua história escrita, ainda. E, isso é um problema muito sério. Porque a gente frequenta universidades, frequenta escolas, e não se tem uma visão correta do passado da gente, do passado do negro. Além de omissa, ela foi mais terrível ainda na parte que ela não foi omissa. Ela negligencia partes importantes e deforma muito a história do negro, tratando basicamente da escravidão e deixando de fora outras formas do negro viver... (Transcrição da fala de Beatriz Nascimento no documentário “O Negro da senzala ao soul” de 1977)

Partindo da citação acima, Beatriz Nascimento, surge como uma alternativa na renovação do olhar sobre o Ensino de História. Fica evidente na perspectiva da autora que muita coisa ainda precisa ser revista na historiografia nacional e da América Latina, quiçá mundial. Mas, como já mencionado anteriormente, a tarefa é árdua.

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas. (MOREIRA E TADEU, 1994, p. 22)

A formação social está ancorado na divisão racial do trabalho, logo, por meio desta divisão justifica-se o controle de grupos historicamente dominados e relegados a subalternidade na historiografia mundial: os povos nativos do continente, frequentemente denominados de indígenas, e os povos africanos e afrodescendentes. Haja vista que o grande posicionamento econômico da Europa Ocidental no mundo moderno se deu graças a obtenção de riquezas baseada principalmente na numerosa mão-de-obra não salariada, como conhecemos na historiografia, escravizada.

De acordo com as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (2008, p.22)

A comunidade escolar precisa pensar em como desconstruir estereótipos, em como identificar e superar a influência da escola na baixa auto-estima das crianças e adolescentes negros. Essa intervenção deve basear-se no entendimento deque a escola pode e deve combater o racismo institucional, entendido como “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional à pessoas devido a sua cor, cultura ou origem étnica.

Portanto, esse cuidado com a construção da aprendizagem dialógica em sala de aula, necessita garantir a inclusão e educação integral de nossos estudantes. Por educação integral, leia-se a formação psíquica, social, cultural, ou seja, a formação de um indivíduo apto para estar em sociedade e produzir a intervenção social necessária para melhorar sua realidade. E, essa ideologia da dominação é produzida pelas classes dominantes, principalmente a classe intelectual, pois são eles que produzem e perpetuam uma ideologia que resulta, na atualidade, em um racismo estrutural perverso e sistêmico.

Desta forma, é importante evidenciar que um dos assuntos que mais incomodava Beatriz Nascimento, por exemplo, era a perpetuação do estudo do negro no recorte da escravização. Um constante estudo da mão-de-obra na fazenda e na mineração. Como esses povos não tivessem se estruturado além disso. Nascimento, constantemente enfatizava em Congressos, em artigos, em movimentos sociais a necessidade de novas

epistemologias que dessem conta do que a História Tradicional negava.

E, dentro da perspectiva da autora que tem como pano de fundo problematizações essenciais – tais como Qual é o lugar do negro na produção do conhecimento? Na historiografia nacional? Nas interpretações vigentes sobre o Brasil? – e posiciona o quilombo como uma forma alternativa de sociabilidade dissonante da sociedade colonial, com ideia de comunidade, que estabeleceu relações econômicas no aluguel de pastos e comercialização dos alimentos produzidos. A autora combate insistentemente o reducionismo da população negra a mão-de-obra no sistema de escravização. Levando o homem e a mulher negra nunca serem reconhecidos no Brasil. Afinal, esse período gerou estigmatizações e preconceitos sociais historicamente reproduzidos mediante a narrativa histórica que não encara tanto o homem quanto a mulher, negros, como sujeitos da construção social brasileira. Portanto, a representação historiográfica nacional não é ingênua, ela coisifica e deixa como apático o posicionamento negro.

Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos,antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra a nossa problemática. (NASCIMENTO, 2006, p.97)

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. De fato, havia uma recusa a considerar o povo africano como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios, e que os historiadores são incapazes de apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem. (Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, 2008, p.65)

Ampliar o leque de epistemologias e novas narrativas é essencial para o embate a narrativas unilaterais que insistem em pormenorizar as relações étnico- raciais na construção do conhecimento escolar. Por exemplo, inserir as contribuições históricas das mulheres (indígenas, quilombolas, afro-brasileiras e brancas, sejam cis, trans e outras diversidades). Favorecem a formação de nossos alunos com suas identidades inclusas e uma formação integral. Afinal, testemunhamos, no ano de 2020, devido a pandemia COVID-19, lives indígenas que compartilharam outros modelos de vida e experiências neste período. Abraçar novas epistemologias significa validar culturas que tem sido secularmente negadas e/ou diminuídas em sua importância no comparativo com europeus e estadunidenses.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a sociedade sob novas perspectivas, implica em legitimar experiências, vivências e saberes que foram negados por muito tempo. Combater uma epistemologia geradora de desigualdades e preconceitos em diversas esferas sociais. Fortalecendo a desconstrução de um Ensino que privilegia um modelo de mundo pautado e determinado pelas classes dominantes. Afinal, as implicações deste modelo estão na subjugação e na tentativa do apagamento cultural de inúmeras civilizações reduzidas ao processo de escravização, demonização religiosa, subcultura e sub-humanidade. E tudo isso se perpetua na historiografia e na forma como se processa os ensinamentos nas instituições.

Portanto, analisar a história do ensino significa entender como ao longo das décadas este processo foi se transformando, mas em muitos aspectos ainda perpetuando uma visão de mundo excludente e hierarquizante.

Que as leis 10.639/06 e 11.645/08, seja utilizada com a consciência da construção de novas abordagens narrativas. E, sabemos que fazê-la eficiente na educação também é um processo. Principalmente, em uma sociedade que sequer se admite racista e sexista. Entretanto, compreender as conquistas se torna necessário para mapear as lacunas. De onde partimos, onde estamos e onde queremos chegar requer lucidez frente ao objetivo a ser galgado. Em uma sociedade que constantemente nega suas mazelas, ignora suas desigualdades como fruto de estrutura social, naturaliza opressões e incorpora discursos supérfluos de democracia racial, por exemplo, estar atentas e atentos para essas sutilezas excludentes torna-se uma escolha desejável para se levar adentro da instituição escolar, como meio de provocar rupturas no sistema imposto. Para a desnaturalização de extermínios diários de indígenas, pretos, mulheres, LGBTQI+ e todos aqueles que infringem o modelo de mundo europeu ocidental: branco, cristão, masculino e heterossexual.

Sendo assim, o breve diálogo aqui estabelecido visou enfatizar a emergência da construção de novas chaves, discussões e contribuições não eurocêntricas para a produção do conhecimento. E, o quanto a sala de aula passa a ser esse espaço de rupturas de uma aprendizagem pautada em conceitos tradicionais que tanto perpetuam desigualdades. Trazer uma abordagem que presa por outras experiências rompe com estereótipos, com modelos patriarcais, com estruturas racistas latentes e manifestas. O papel das educadoras e educadores frente a essa legislação é potencializador para o combate do que Chimamanda Aditchie denomina “O perigo da História Única

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados. v. 32, n. 93, São Paulo.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In FOUCAULT, Michel. Estética, literature e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009. 2ª Edição. p. 264-298.

MOREIRA, Antonio Flávio & TADEU, Tomaz. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez: 2013, p. 13-48.

NASCIMENTO, Beatriz. O Negro da senzala ao soul. 1977. (45m24s). Disponível em: h https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A.

, Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 93-98.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico- racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a música como estratégia para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música, considerando que a arte 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 presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de apren-

dizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste caso podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: : Arte; Música; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A concepção do aluno de aprender passa pelo principal questionamento do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem trabalhar com a musicalização? Esta resposta pode ser melhor explicada quando observamos a questão que passe por entre as práticas musicais encontradas nas escolas e se difunda entre os educadores. A Música é só um conhecimento, mas um conhecimento que desenvolve, amplia os campos a frente de um aluno. Musicalização é um processo de desenvolvimento para um aluno na construção do conhecimento musical com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística.

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo. As entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares ,nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais. Se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar, a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo.

Para a criança a música representa

mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral. Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Som é tudo que soa!

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

A música ganha ainda mais importância por arrebatar não só as crianças, mas também os adolescentes e os adultos. Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão.

Segundo SCAGNOLATO, 2006:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

DESENVOLVIMENTO

De encontro com mais essa parcela de conhecimento sobre a música torna-se mais forte o desejo de aprender que a música está presente de forma significativa no âmbito escolar tornando-se um aliado na formação psicológica e cognitiva da criança. Na sua formação a criança recebe estímulos de todas as formas, mas os mais significativos são os conhecimentos adquiridos na escola e a forma com que ela expressa através de seu corpo, o seu entendimento, sua forma de comunicar-se com o mundo.

Dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País, garantindo o direito do ensino da música. Com isto aumenta a importância de haver um entrelaçamento entre escola professor música e aluno. A música aguça o imaginário da criança, torna-os criativos,a contribuição da música favorece o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio afetivo do indivíduo.

Para Piaget, a criança em fase escolar encontra□se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, aprendizagens rápidas na maioria dos casos, parecem ser realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade, encarando o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual.

- Abordagem da importância da música na educação infantil.

- Pesquisar a importância da música do desenvolvimento cognitivo da criança.

- Apresentar grandes pedagogos que influenciaram na educação infantil.

- Apresentar projetos de músicas de sucesso envolvendo a educação infantil.

Breve História da Educação Infantil no Século XX

Dentre os principais pioneiros que construíram com a ideia de uma educação infantil, incluímos o nome de Maria Montessori (1870-1952), que construiu o pensamento de educação infantil na perspectiva biológica do crescimento e desenvolvimento infantil, com propostas de material, equipamentos adequados as crianças. Segundo Montessori (1990), ela acreditava que as crianças sabiam mais que ninguém como deviam ser ensinadas.

Nos primeiros tempos do Movimento Montessori, poucas pessoas discutiam seus métodos porque os resultados eram visíveis nas Casas das Crianças, salas cheias em vibrante atividade, com crianças aprendendo em seu próprio ritmo, porém controladas de certa forma pelos materiais a ela oferecidos.

Breve História da Educação Infantil no Século XX

Dentre os principais pioneiros que construíram com a ideia de uma educação infantil, incluímos o nome de Maria Montessori (1870-1952), que construiu o pensamento de educação infantil na perspectiva biológica do crescimento e desenvolvimento infantil, com propostas de material, equipamentos adequados as crianças. Segundo Montessori (1990), ela acreditava que as crianças sabiam mais que ninguém como deviam ser ensinadas.

Nos primeiros tempos do Movimento Montessori, poucas pessoas discutiam seus métodos porque os resultados eram visíveis nas Casas das Crianças, salas cheias em vibrante atividade, com crianças aprendendo em seu próprio ritmo, porém controladas de certa forma pelos materiais a ela oferecidos

A educação musical infantil e o olhar para o futuro

A análise de idéias a respeito do ensino de Música, assim como as suas finalidades, suas vantagens e sua relação com a escola moderna. A partir do século XX, estas discussões se tornaram ainda mais intensas e, consequentemente o ensino de música conseguiu cada vez mais espaço dentro dos currículos escolares brasileiros. Promovem

benefícios, que através da música podemos sensibilizar o educando, desenvolvendo a percepção de mundo, enfim, o fazer criativo.é tão importante, quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais, é também conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical.

METODOLOGIA

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como intercâmbio com a comunidade acontecer, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, mais próximas as pessoas estarão atuando como educadora durante muitos anos, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora.

Através de seus livros e artigos podemos perceber que a autora busca, constantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazem música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas.

Segundo Teca destaca que somos seres musicais, que a música é importante para nossa vida e por isso deve fazer parte do currículo das escolas.

Nada mais simples!

Segundo Teca (Ferramentas com Brinquedos - A Caixa de Música, 2014)

“O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.”

Podemos mencionar como uma importante proposta pedagógica, que visa a formação integral de seres humanos e não apenas, a formação musical especializada, pela pessoa de Koellreutter, uma das personalidades mais expressivas da música e cultura brasileiras, atuando de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador.

Apesar de ser reconhecido como o “grande mestre” de muitas gerações de músicos brasileiros, as reflexões.

Para Koellreutter (2011):

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro “Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical”

Educador como Koellreutter, propõem que seguindo determinados princípios, um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

Neste trabalho observei a real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

O trabalho realizado com a música em sala de aula pode deixar o ambiente leve, alegre, permitindo que a criança possa se expressar, brincar, entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família, e desenvolver seu vocabulário, ajudando o processo de aprendizagem da escrita e leitura. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papeis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social (BRASIL, 1998).

Podemos observar a interação entre a música e o homem nas mais diversas funções: nas cerimônias religiosas, nos rituais profanos, no teatro, na televisão, em todo tipo de entretenimento, nos sentimentos patrióticos e nos momentos fúnebres (ARTEN; ZANCHETA; LOURO, 2007, p. 18).

A Música é parte do cotidiano infantil, em todas as atividades ela se faz presente dando suporte para a aprendizagem, ensinando valores morais e éticos entre outras inúmeras funções relacionadas com a mesma, tendo em vista as rotinas desenvolvidas nas creches e outras instituições que atendam crianças., portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais, o educar e o cuidar que norteiam as relações diárias entre as crianças e os educadores nas instituições de educação infantil torna-se mais fácil por meio da musicalidade, pois sabemos que, a música aproxima gerações, estreita as relações interpessoais e abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento da cognição e ajuda na aquisição e aprimoramento do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983- 085-3. Available from SciELO Books.

BASTIAN, Hans Gunther. Música na escola – A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo, Paulinas, 2009.

BEYER, Esther / KEBACH, Patrícia (orgs). Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre; Mediação, 2011.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo; Peirópolis, 2003.

, Teca Alencar de. Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Peirópolis, 2001.

FUCCI-AMATO, Rita. Escola e educação musical – (Des) caminhos históricos e horizontes. Campinas / SP; Papirus, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais em nosso tempo. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS. Jul/Dez, 1997.

ILARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). Música e educação infantil. Campinas, SP; Papirus, 2013.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças. Porto Alegre; 2011.

MUNIZ, Iana. A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar, não deve ensinar. Itabuna; Via Litteratum, 2012.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972. POLLARD, Michael. Maria Montessori. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. Arte e Inclusão Educacional. São Paulo: Didática Brasil, 2007.

TEATRO MUSICAL – A HISTÓRIA DO SEGMENTO NO PAÍS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O TEATRO BRASILEIRO

MARIANA GREGIO TARRONE FULAN

RESUMO

Este artigo descreve o desenvolvimento do segmento de teatro musical no Brasil e como ele contribuiu para a valorização e fortalecimento do teatro no país como profissão e empreendimento. Para tanto, este estudo apresenta registros bibliográficos que embasam e certificam o enriquecimento da arte através do trabalho de grandes e renomados profissionais, que ousaram em um terreno pouco explorado em território nacional. Assim, pouco a pouco, os grandes sucessos da Broadway desembarcaram no Brasil, trazendo consigo um novo modo de fazer teatro, não apenas no palco, mas principalmente por trás dele. Hoje as famosas performances lindamente cantadas e coreografadas já são mais familiares aos olhos uma boa parte da sociedade, porém grande parte do trabalho dos bastidores desse empreendimento ainda é desconhecida. Ainda assim, o segmento se consolida cada vez mais, abrindo portas para profissionais em vários setores das artes cênicas e disseminando para a sociedade novos conhecimentos em cultura, arte, educação e profissão.

Palavras-chave: Teatro; Musical; Arte.

ABSTRACT

This article describes the development of the musical theater segment in Brazil and how it contributed to the appreciation and strengthening of theater in the country as a profession and enterprise. To this end, this study presents bibliographic records that support and certify the enrichment of art through the work of great and renowned professionals, who dared in a little explored terrain in the national territory. Thus, little by little, the great successes of Broadway arrived in Brazil, bringing with them a new way of doing theater, not only on stage, but mainly behind it. Today the famous performances beautifully sung and choreographed are already familiar to a good part of society, but much of the work behind the scenes of this enterprise is still unknown. Even so, the segment is increasingly consolidated, opening doors for professionals in various sectors of the performing arts and disseminating to society new knowledge in culture, art, education and profession.

KEYWORDS: Theater; Musical; Art.

INTRODUÇÃO

O desejo e as aspirações pelos sucessos da Broadway rodearam os palcos do Brasil desde a metade do século XX e foi galgando seu espaço aos poucos, por vezes sofrendo e por vezes usufruindo das diferentes situações e momentos históricos que o teatro passou nas últimas décadas. Após o Regime Militar, onde os musicais se tornaram um mecanismo de resistência, os musicais biográficos começaram a despertar o gosto adormecido pelo teatro que conta histórias cantadas e a retomar o espaço perdido dos musicais de entretenimento.

No fundo, jamais imaginávamos que íamos conseguir um dia. Naquele momento era quase impossível pensar em musicais de um jeito mais profissional no Brasil. Ninguém conseguia nem fazer o som direito, os microfones (quando havia) eram enormes, pendurados na testa. Não existia técnica alguma, era tudo na base do empirismo, aprendia-se fazendo. Embora com muito desejo, não estávamos mesmo desenvolvendo nada muito promissor no teatro. (CARVALHO, 2009,pg. 59)

Foi às margens do século XXI que as cortinas se abriram definitivamente para as grandes produções internacionais no país. A montagem de Rent, em 1999, foi o marco que introduziu, definitivamente, o Brasil na rota milionária do teatro musical. Ao mesmo tempo criaram-se novas leis de incentivo que facilitaram a realização de superproduções, diz Neyde Veneziano (2010) em seu artigo.

Contudo o reconhecimento da importância histórica da montagem de Rent em 1999, não simboliza necessariamente uma qualidade exemplar na mesma. Uma reportagem do jornal Folha de São Paulo da época define a questão:

"Era a segunda sessão do dia, encerrando uma semana de maratona para os jovens atores, inexperientes nas exigências físicas e emocionais do teatro musical americano. Com todas as suas imperfeições, "Rent", a versão brasileira do fenômeno da Broadway, terminou e era uma vitória inconteste." (1999)

A montagem dirigida por Billy Bond foi a primeira tentativa da empresa multinacional CIE (atual Time 4 Fun) em produzir um espetáculo da Broadway no Brasil, seguidas por "Vitor ou Vitória", com direção de Jorge Takla e "O Beijo da Mulher Aranha, do diretor Wolf Maia, ambos em 2000. (CARVALHO, 2009)

Enquanto isso, nascia a marca Moëller e Botelho, resultado da parceria dos dois amigos e artistas audaciosos que, mesmo sem o apoio de qualquer empresa milionária ou suporte técnico especializado, decidiram arriscar o sonho de criar, produzir e dirigir musicais de qualidade no Brasil. Assim, vieram As Malvadas, O Abre Alas, Cole Potter, entre outros sucessos da dupla.

A resposta positiva do público levou a CIE a acreditar no potencial da atmosfera do momento e produzir em 2001 o espetáculo, Les Misérables. Além do espetáculo em si, com toda a sua magnitude artística, o que se viu foi um investimento sem precedentes no "modo" de se fazer espetáculos musicais. O Teatro Cine-Paramount que outrora havia sido o primeiro cinema sonoro da América Latina e havia recebido em 1962 a montagem de "Minha querida Lady", foi reformado pela CIE em parceria com o Grupo Abril e desde então recebeu o nome de Teatro Abril.

Desde a reabertura do Teatro Abril, que junto com a CIE começou a importação dos espetáculos musicais milionários, o mercado de teatro musical vem crescendo. Em 2001, ocorreu uma mudança no jeito de fazer teatro musical no Brasil, adaptando-se ao sistema internacional de trabalho. Sendo produções grandes e milionárias, as equipes de estrangeiros que são chamadas para montar o espetáculo demandam um sistema muito organizado, no qual estão acostumados a trabalhar em seus países. (PIERCE,

2010, pg. 15)

Considerar que um musical seja o melhor já produzido pensando em um palco giratório, ou num microfone quase imperceptível seria um ato errôneo, pois essas questões não foram resolvidas em um único espetáculo, mas foram brotando das experiências em cada produção que era arriscada na época. Todos buscando melhorar e se aperfeiçoar em cada detalhe. (PIERCE, 2010)

O que faz com que Les Misérables tenha a sua importância reconhecida como uma legítima produção no formato Broadway é nada além do profissionalismo de sua organização. O "jeitinho brasileiro" teve que abrir espaço para a organização minuciosa e seguida a risca.

Durante muitos anos escutei uma frase que eu tinha pavor: os musicais norte-americanos têm dinheiro, mas nós temos a bossa, nós temos a ginga. Eu achava isso tão cafona, tão cafajeste, tão bobo esse orgulho de ser subdesenvolvido. Nós queríamos a excelência e acho que conseguimos. Ou, no mínimo, continuamos tentando. (CARVALHO, 2009, pg. 158)

O MODO EMPREENDEDOR E GERENCIAL DE FAZER TEATRO

O teatro no Brasil, por suas questões históricas, sempre foi marcado pela discriminação enquanto profissão. Durante muito tempo a arte de se fazer um espetáculo, seja como ator ou em qualquer outra função não se enquadrava como um setor econômico de sua sociedade. O fenômeno da consolidação de profissionalismo e de 'como fazer' teatro musical se deve a um conjunto de novos fatores e talentos que impulsionaram e possibilitaram a evolução do cenário musical teatral brasileiro. (VENEZIANO, 2010).

Os parâmetros internacionais chegaram para apresentar o setor de entretenimento como uma empresa, com departamentos, funcionários, jornada de trabalho, funções claramente estabelecidas e organização impecável. Dentre os diferentes departamentos de uma produção de teatro musical encontram-se: PRODUÇÃO - Diretor de Produção, Gerente de Produção, Produtor Executivo, Administração, Contadoria e Biheteria, MARKETING, IMPRENSA, COMPANY MANAGER, DIRETOR ARTÍSTICO, DIRETOR

RESIDENTE, DIREÇÃO MUSICAL – Diretor Musical e Gerente de Orquestra, COREOGRAFIA – Coreógrafo e Dance Captain, ELENCO – Principais, Alternantes, Ensamble, Covers, Swings e Pit Singers, DIREÇÃO TÉCNICA, CENÓGRAFO, FIGURINISTA, ADERECISTA, AUTOMAÇÃO, MAQUINARIA, CONTRARREGRAGEM, FIGURINO, PERUCAS, MAQUIAGEM, VARANDA, EFEITOS ESPECIAIS, DESENHISTA DE SOM, DESENHISTA DE LUZ e

EQUIPE DE APOIO. Todos os profissionais, cada um em seu departamento,

trabalham seguindo as exigências necessárias para se criar um espetáculo de qualidade. (PIERCE, 2010)

A seguir, é possível ver um exemplo de regulamento interno para os atores aprovados nas audições e que passam a fazer parte do elenco do espetáculo. Este regulamento consta no livro da Leslie Pierce (2010) utilizado por ela na produção brasileira de Les Misérables, em 2001:

Formato 27. Regulamento REGULAMENTO

- HORÁRIOS E CRONOGRAMAS
- Os horários de ensaio estabelecidos pela Produção serão de (horário), de segunda-feira a sábado.
- O almoço será entre (horário)

e todos deverão registrar novamente a sua chegada.

• Estes horários serão modificados na mudança da sala de ensaio para o teatro. Serão comunicados antecipada e detalhadamente em seu devido momento.

• Os horários marcados não determinam o horário de chegada, mas o horário de começo da atividade.

• Os cronogramas de ensaio serão entregues diariamente nos ensaios e semanalmente após a estreia. Todos deverão estar prevenidos para trocas de último momento por causas justificadas.

• As provas de figurino e perucas serão feitas no (lugar), fiquem atentos aos chamados de provas, assim como os chamados de imprensa.

• Os quadros de aviso contêm a informação de chamados e avisos importantes. Não deixe de lê-los.

• Caso o cronograma de ensaios não esteja pronto na sua saída, é responsabilidade do elenco ligar para os SMs e se informar dos ensaios e chamados para o dia seguinte.

• A companhia deverá seguir os horários estabelecidos por Stage Management e especificados nas tabelas, como 'Horários de Preparação' e 'Horários de Colocação de Perucas', para o bom funcionamento do espetáculo. As tarefas especificadas nestas tabelas são obrigatórias e deverão ser cumpridas pelos integrantes da companhia.

• ATRASOS

• Todos os envolvidos no espetáculo deverão se apresentar pontualmente no local e na hora pré-estabelecida sem NENHUM tempo de tolerância

• Os cartões de contato são entregues com o contato das pessoas que vocês deverão avisar no caso de algum contratempo. Não deixe mensagem assumindo que será escutada, melhor tentar ligar até alguém atender pessoalmente, tanto nos telefones fixos da Produção quanto nos celulares.

• CHEGADA

• Todo o pessoal deverá registrar sua chegada assinando a lista de chegada que se encontrará em um ponto estabelecido por Stage Management Para quem não estiver registrado, será considerada administrativamente como uma falta nesse dia de trabalho.

• Deverão chegar com pontualidade aos ensaios, apresentações, chamados de figurino, perucas, entrevistas, reuniões e atividades relacionadas com o espetáculo.

• Assim que você chegar, permaneça no local de trabalho. Notas, provas e muitas coisas acontecem durante a preparação e são importantes para cada apresentação.

• DOENÇA

• O cuidado com a saúde individual é de responsabilidade individual de cada um. É obrigatório conservar a forma e condição física, bem como as medidas (peso) e sua imagem existente na data aprovação do seu teste. Sabendo que qualquer alteração que impeça ou dificulte a sua função dentro do espetáculo será avaliada e tratada de forma individual.

• Assim que você começar a sentir qualquer dor ou mal-estar, por favor, avise os Stage Managers e Company Manager. Nó precisamos saber e prevenir qualquer mudança.

• Que as primeiras pessoas a saber sejam os Stage Managers e o Company Manager. É parte do nosso trabalho avisar as pessoas envolvidas.

• Ausência por motivo de doença deverá ser avisado com a maior antecedência a Company Manager, aos Stage Mana-

gers ou à Produção.

• Para que esta ausência seja justificada, é obrigatória a apresentação de atestado médico, diagnóstico, receita correspondente e os dados completos do medico responsável.

• Cuide da sua saúde!

• LICENÇA

• Depois de completados os 3 (três) primeiros meses de temporada, terão direito a seis dias de licença com desconto salarial, sempre e quando não forem consecutivos e solicitados com pelo menos 15 dias de antecedência. A licença poderá ser negada, assim como cancelada, caso comprometa o espetáculo. Esta deve ser aprovada e assinada por Company Manager, Diretor Residente, Diretor Musical, Produção e Stage Management.

• SEURANÇA

• É obrigatório o uso dos crachás nos ensaios. É importante assinalar que o pessoal de segurança do edifício está orientado de que é estritamente proibido o acesso de quem não portar o crachá. Neste caso a pessoa que não portar a credencial deverá solicitar através do telefone da vigilância um pedido de autorização para o Stage Management ou Company Management. De nenhuma maneira devem ser feitas reclamações para os responsáveis de vigilância

• As pessoas que introduzirem objetos de valor ao teatro deverão guardá-los cuidadosamente sem que isto implique na responsabilidade da produção se os mesmos forem perdidos ou extraviados.

• Os camarins serão abertos e fechados antes e depois de cada espetáculo. A responsabilidade e controle das chaves serão de responsabilidade dos seguranças. Nenhum membro da companhia poderá levar ou manter em seu poder as chaves dos camarins ou de acesso às áreas de trabalho.

• Os Stage Managers e Company Manager têm o direito de intervir em qualquer circunstância que altere a ordem dentro das instalações de trabalho.

• É expressamente proibido ingerir ou consumir qualquer tipo de drogas ou bebidas alcoólicas nos espaços de trabalho, assim como também se apresentar sob efeito dos mesmos. Quem se apresentar nestas condições não terá acesso ao trabalho nem o direito de reclamar da suspensão temporal ou definitiva da companhia.

• Não é permitida a entrada na plateia, no palco, nem nos camarins de pessoas alheias à produção. Qualquer exceção deverá ter o consentimento da Produção e Company Manager.

• Em caso de queda de energia, incêndio ou acidente dentro do teatro, a companhia deverá seguir as instruções dadas pelos Stage Managers ou pessoal do teatro.

• Durante apresentação, as coxias deverão ser liberadas para o trânsito de atores, técnicos e objetos de cena, seguindo as instruções de Stage Managers.

• Quando for para o teatro, não suba ao palco. A montagem técnica está em andamento e é perigoso para qualquer pessoa alheia.

• Não é permitido estar na plateia qualquer pessoa que não tenha um ingresso pago ou qualquer convidado dos envolvidos no espetáculo. Estes também não poderão ter acesso aos camarins e deverão acessar a plateia pela porta correspondente à descrita no ingresso, como o resto do público. Qualquer pessoa alheia à produção será convidada a abandonar o edifício pelos encarregados de vigilância, segurança ou encarregados de área. Qualquer exceção deverá ser autorizada pelo Produtor, Company Manager ou Stage Managers.

• CUIDADOS E NORMAS GERAIS

- É proibido comer, fumar ou beber no palco, coxias, camarins, espaços de trabalho e banheiros. Somente será permitido nos lugares pré-estabelecidos por Stage Management.

- Não será permitido o acesso de acompanhantes durante ensaios, montagem ou apresentações por razões de segurança e privacidade. Os convidados deverão esperar no foyer do teatro.

- É proibida a saída dos locais de trabalho com figurino, maquiagem, peruca, microfone ou qualquer tipo de objeto correspondente à Produção.

- Toda a área de trabalho deverá ser mantida em estado de ordem e limpeza, informando a Stage Managers qualquer anomalia.

- Cada integrante da companhia é responsável pelo cuidado dos elementos da produção. No caso de descuido, falta de atenção ou negligência, terá a responsabilidade de ressarcir pelo dano causado.

- Não é permitido tirar fotografias ou fazer gravações durante o espetáculo.

- Qualquer mudança de trânsito, marcação de cena, texto, imagem ou característica de personagem, imagem de objeto de cena, música e imagem do espetáculo não será permitida se não for autorizada pela Produção.

- Fica proibido o uso de celulares durante os ensaios, reuniões, entrevistas ou qualquer atividade relacionada com o espetáculo.

- O figurino, a peruca e o roupão devem ser tratados como um instrumento de trabalho. Lembre-se que não são objetos pessoais, são parte de uma produção que deve chegar ao país seguinte nas melhores condições possíveis.

- Não é permitido, fumar, comer ou beber com o figurino e peruca. Usem sempre o roupão.

- No final de cada apresentação pedimos que o seu roupão, seu figurino e seus objetos pessoais fiquem em ordem para que o pessoal da limpeza possa fazer o seu trabalho.

- Mantenha a disciplina nas salas de ensaio (não atenda celulares, fique atento a indicações, procure manter silêncio). Concentração e atenção. Não relaxem, os acidentes acontecem por simples falta de atenção e concentração.

- É muito importante que tenham a consciência de que todos os departamentos têm uma função para fazer, que cada um deles está procurando fazer o melhor para o espetáculo. Parte das responsabilidades de Stage Management é que tudo seja feito no lugar certo, no tempo certo e com as pessoas certas(...). (PIERCE, 2010, pg. 90)

O regulamento acima é apenas um exemplo da seriedade e estruturação de uma produção de teatro musical que, como todos os segmentos e profissões dentro de uma sociedade, merece seu reconhecimento e respeito.

O ATOR NO TEATRO MUSICAL – CANTO, DANÇA E INTERPRETAÇÃO

Obviamente que os três eixos são muito complexos e exigem pesquisas isoladas para honrar sua importância, bem como o conteúdo histórico e prático de cada um. Mas o que se pretende aqui é ressaltar alguns pontos que se considerem importantes para compreender a prática de cada área, bem como a necessidade de se equilibrar as três habilidades para atuar no segmento do teatro musical.

O estudo perseverante dessas técnicas foi ganhando ênfase ao longo que as produções chegavam ao Brasil e custou muita paciência, como cita Claudio Botelho ao falar da produção de Sweet Charity:

Sofremos bastante com o fato de precisar ter excelentes bailarinos que deveriam dobrar os papéis de ator em outras cenas que não as de dança. Este é um ponto onde acho que o Brasil ainda tem muito chão pela frente. Nossos bailarinos são sensacionais, mas em geral não são atores. Há um ou outro que pode cantar e alguns até cantam bem, mas estão muito distantes do que se pode esperar de um bailarino/ator. Mas a situação tem melhorado e acho que hoje, quase quatro anos depois de Sweet Charity, já houve uma enorme evolução profissional de nossos artistas nesse departamento. (CARVALHO, 2009, pg. 132)

Em concordância com as palavras de Rubim (2010), o preparo técnico teatral é a base do teatro musical, porque antes de ser musical, é teatro – texto, história, vida. Sendo as artes cênicas o alicerce do teatro musical.

A instauração das grandes produções musicais no Brasil gerou de imediato um furacão na classe artística. Para os atores e profissionais envolvidos é praticamente um sonho que se realiza: ser um artista podendo exercer sua profissão de maneira mais segura e organizada. Lembrando que até então não existiam leis de incentivo que favorecessem as produções de teatro. Para tirar um projeto do papel e levá-lo para os palcos eram necessários subsídios próprios ou de terceiros que estivessem dispostos a custear com seu dinheiro sem nenhuma garantia de retorno. Isso dificultava muito o exercício da profissão em uma sociedade que não está muito acostumada com a importância social da arte em geral e que até então não via o teatro e o entretenimento como uma legítima veia financeira da sociedade capitalista.

Se por um lado as oportunidades se multiplicaram, as exigências para o gênero cresceram proporcionalmente. Sim, o teatro no Brasil se utiliza de músicas, danças e canções há muito tempo e aparentemente não deveria sofrer com as necessidades que desabrocharam, mas é na análise histórica entre o teatro musical nacional e o estrangeiro que se compreende onde o trabalho do ator seguiu para rumos divergentes em concomitância com fatores sociais. Como explica Fernando Bustamante:

O teatro de revista retratou a sociedade da época, tornou mais acessível o gênero ao grande público e contribuiu para difundir os modos e costumes através da linguagem composta pela crítica apimentada e personagens alegóricos. Entretanto, o apelo para o escracho e para o nu explícito, em detrimento da comicidade, foi o grande responsável pela sua decadência. Já o musical norte- americano apostou na versatilidade de estilos musicais, no apuro técnico e na miscigenação de estilos e raças. Esses fatores reunidos foram essenciais para o desenvolvimento de um mercado milionário do entretenimento. (BORÉM, 2010, pg. 235)

Assim, enquanto o teatro musical internacional buscava seu aperfeiçoamento constante em um gênero já estabelecido como sucesso, no Brasil o segmento ainda cavava seu alicerce, cheio de desejo e esforço de trabalho, mas com muitas dificuldades e barreiras a ultrapassar, como fala Claudio Botelho:

Aqui um parênteses para dizer que, na minha modesta opinião, os atores brasileiros em geral não estão muito acostumados com a rigidez que um espetáculo musical exige. Por ser uma herança das chanchadas, o mesmo eterno compromisso com a improvisação das grandes revistas, não sei ao certo. Mas o fato é que você não consegue muito segurar os atores que querem aparecer mais do que a peça. Um dia cheguei para ver Ópera do Malandro e um dos protagonistas estava lixando as unhas em cena enquanto os colegas diziam o texto. No outro, uma atriz decidira cantar sua canção de uma maneira que não tinha nada a ver com o que Chico havia composto, com acentos pessoais e notas adicionais inaceitáveis. E por aí vai. Nesse sentido, a nova geração que veio en-

trando no teatro por meio dos musicais dos últimos anos me parece mais caxias e, sem detrimento da criatividade, mais preparada para enfrentar longas temporadas sem se tornar coautora dos espetáculos. (CARVALHO, 2009, pg. 103)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se viu desde os anos 2000 foi a certificação da capacidade dos profissionais brasileiros em fazer um teatro musical com qualidade e profissionalismo de primeira linha. Essa era uma vontade antiga: provar que as coisas no Brasil não precisam ser necessariamente capengas (CARVALHO, 2009) como disse o próprio Claudio Botelho na edição especial da Coleção Aplauso dedicada à dupla. Uma infinidade de produções se deslancharam a partir daí. A CIE, que agora se chama Time 4 Fun, continuou a importação de uma infinidade de espetáculos milionários como A Bela e a Fera, O Fantasma da Ópera e, recentemente, O Rei Leão.

Enquanto isso a dupla Möeller & Botelho fundaram a empresa Aventura Entretenimento para produzir seus espetáculos e mesclam produções inéditas como Sassaricando, Tudo é Jazz e 7 – O Musical, com novas versões de sucessos consagrados, como Ópera do Malandro, Sweet Charity e A Noviça Rebelde, dentre outros. Um especial destaque para esta última que levou para o Rio de Janeiro a magnitude e a excelência profissional das grandes produções internacionais que até então estavam concentradas em São Paulo, como explica Claudio Botelho no Livro de Tania Carvalho (2009):

Outros diretores e produtores também viram seu desejo e paixão pelo teatro musical se concretizar em sucessos de trabalho nos palcos brasileiros, como Miguel Falabela que recentemente esteve na direção de Cabaret, com Claudia Raia e Alô Dolly (do original Hello Dolly), com Marília Pêra. A classe artística foi inundada pela explosão do teatro musical no país e as oportunidades consequentes desse segmento. Como um grande jardim as sementes plantadas a pouco mais de uma década, brotaram e se

transformaram em grandes árvores que passaram a gerar frutos em abundância para os que desejam apreciar ou trabalhar em um musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOÉM, Fausto. Entrevista com Ana Taglianetti, Daniel Souza e Fernando Bustamante sobre o Projeto Teatro Musical na UFMG. PER MUSI – Revista Acadêmica de Música, n. 22, p. 232-239, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, Tania. Charles Möeller e Claudio Botelho Os Reis dos Musicais. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Rent – Musical é uma vitória. Publicado em: nov. de 1999. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1911199933.htm>. Acesso em: 28 de jan. de 2014.

PIERCE, Leslie. Teatro Musical – Guia prático de Stage Management. São Paulo: Giostri, 2013.

RUBIM, Mirna. Teatro Musical Contemporâneo no Brasil: sonho, realidade e formação profissional. Revista Poiésis, n. 16, p. 40-51, dez. de 2010

VENEZIANO, Neyde. É Brasileiro, Já Passou de Americano. Revista Poiésis, n. 16, p. 52-61, dez. de 2010.

ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO

MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a prática da dança, na educação infantil, trazendo visões de autores que abordam este tema de dança educação, e alguns em especial que visualizam partes do tema, como o estudo do desenvolvimento infantil, a ludicidade, e a importância da interação, possibilitando um estudo mais amplo e diversificado do assunto. Portanto a proposta é, demonstrar o quanto a pratica de estudo do movimento, a dança, proporciona estimulo positivo no desenvolvimento infantil, de forma geral ou em campos mais específicos como na coordenação motora, auto estima, ritmo. E se a inserção da criança desde cedo no mundo da arte pode despertar o senso crítico como cidadão e sua responsabilidade planetária.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil; Dança; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This work aims to analyze the practice of dance in early childhood education, bringing the outhors views who approach this dance education theme, and some in particular who view parts of the theme, as the study of child development, playfulness, and the importance interaction, enabling a broader and more diversified study of the subject. Therefore, the proposal is to demonstrate how much the practice of studying movement, the dance, provides positive stimulus in child development, in general or in more specific fields as motor coordination, self-esteem, rhythm. And if the insertion of the child from an early age in the art world can awaken critical sense as a citizen and his planetary responsibility.

KEY WORDS: Child education; Dance; Child development.

INTRODUÇÃO

A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentido: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. (VIANNA, 1990; pág. 25)

Esta pesquisa teve por proposta refletir sobre a potencialidade do ensino da dança na Educação Infantil; apesar de acreditarmos ser importante em todos os níveis da Educação, esta pesquisa teve como foco a primeira infância.

As atividades pedagógicas e os objetos, devem ser trabalhados de formas variadas. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada em uma cadeira para fazer uma leitura, mas pode também explorar a leitura deitada ou fazendo coreografias da história contada, todas estão tendo contado com o mesmo conteúdo, mas cada uma interagem com a história de formas diferentes isso também acontece em outros campos de aprendizagem, os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.

A dança é uma manifestação artística que utiliza como linguagem o próprio corpo em toda a sua extensão, como transmissor de sentimentos, movimentos e vivacidade. Na educação infantil, quando a criança está descobrindo o seu “eu”, estabelecendo relações com o mundo, buscando o equilíbrio tanto físico como emocional, através do movimento é possível proporcionar a conscien-

tização corporal e aprimorar as condições pessoais, como: a postura, a flexibilidade, o equilíbrio, desenvolve o raciocínio físico, a criatividade e a sensibilidade.

A dança não tem nenhum poder mágico de modificar pessoas, no entanto, trabalhar o movimento corporal liberta os indivíduos de suas couraças, propicia sensações novas e prazerosas, possibilitando reflexões e mudanças.

A pratica da dança, desenvolvida em sala de aula, não tem como objetivo formar artistas, mas formar indivíduos mais críticos e reflexivos, que tenham mais possibilidades de analisa as manifestações artísticas e com isso, a sociedade em si. A educação pela dança propicia acima de tudo, a formação de indivíduos sensíveis

aos problemas do mundo. Tem como objetivo buscar formas de aprendizagem, que sejam prazerosas e significativas, nas quais estejam inseridos os processos de interação, socialização, criatividade, imaginação e expressão livre/criativa.

Dentre os vários pesquisadores do movimento humano temos, Rudolf Laban, que levou sua pesquisa para além da arte, transformando-a numa ciência do movimento humano. Laban (1990) foi um dos primeiros a verificar a possibilidade da relação entre dança, linguagem e aprendizagem, o autor coloca que a dança tem o papel de transformação e reeducação dos homens. Embasada nesta premissa, se temos as teorias, o que nos falta para conjugar a prática?

A teoria de Henri Wallon (1975) fala de sentimentos, mesmo numa época de crises, guerras, separações e individualismos como a nossa, não seria melhor começar a pôr em prática nas escolas idéias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções?

Estas foram algumas das inquietações que nos levaram a buscar o conhecimento em autores renomados e escrever este artigo.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando pensamos em criança, nos remetemos imediatamente ao desenvolvimento, pois é nesta primeira fase que os seres humanos aprendem com mais rapidez conteúdos de vida, de convivências e atividades propostas.

Antunes (2002, pag. 16), coloca que:

[...] é essencial que antes se conceitue aprendizagem, a qual pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência. Uma criança, ao nascer, não aprende a chorar e nem mesmo a mamar; choro e sucção provavelmente constituem reflexos comuns em todos os mamíferos, mas quando o bebe “usa o choro” para manter sua mãe próxima, ou para de mamar porque já está satisfeito, esse reflexos transformaram-se em comportamentos e estes sim são aprendidos. “Esse bebê nasceu como quase todos, com habilidade para aprender, porém sua aprendizagem ocorreu somente através da experiência”.

Desta forma podemos considerar que o desenvolvimento tem relação direta com aprender, e cabe ao educador proporcionar desafios que promovam experiências que irão possibilitar aprendizagens mais ricas e diversificadas.

O desenvolvimento de uma criança pode ser acompanhado por aspectos externos como: fala, crescimento, coordenação motora, enfim todos os aspectos que vão aflorando em seu crescimento. Podemos afirmar que o desenvolvimento físico obedece a certas “regras” biológicas e segue uma sequência lógica, isto não significa uma padronização, mas sim que o desenvolvimento anatômico humano é quase exato, facilmen-

te visualizado quando não corresponde as expectativas, considerando ainda que existem casos de deficiências e anomalias que tem seu desenvolvimento por muitas vezes alterado.

Já o desenvolvimento cognitivo está muito relacionando ao meio que está inserido e aos estímulos que cada indivíduo recebe ou seja, cada pessoa é única em seu desenvolvimento, subordinando-se ao meio social em que está inserida, não de forma determinista, mas de forma causualística, e de sua interação com o ambiente, a atuação da escola e da família, considerando tempo individual, habilidades e maturidade.

Vários aspectos são importantes para o desenvolvimento da criança: o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação.

Estudos acadêmicos reforçam o axioma do que está no conteúdo oculto da educação Infantil. Muito mais do que ensinar, nesta fase é necessário despertar sensações, sentimentos, emoções que tornem as crianças felizes, possibilitando adultos com ótimas lembranças e com muita vontade de aprender continuamente.

O LÚDICO

Vários acadêmicos afirmam que a ludicidade está presente em todas fases de desenvolvimento da vida humana, podendo estar presente na maniplulação um chocaclho para um bebê como também na manipulação de um celular para um adulto, porém se apresenta com maior ênfase na infância por ser o primeiro contato, o novo e através do faz de conta que envolve a ação infantil e um mundo inteiro a descobrir.

Jean Piaget (1998, pag. 58) considera que,

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.

Piaget(1998) acredita que o jogo é essencial na vida da criança. Nos anos iniciais tem-se o jogo de exercício, em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer. Podemos perceber o quanto o jogo pode auxiliar nas atividades em sala de aula, em todos os níveis educacionais, porém na Educação Infantil, é um recurso indissociável de qualquer proposta. Quando a criança brinca, abstrai, experimenta e aprende.

Segundo Mitchell (1938 apud PEREIRA, 2005),

O brinquedo, para a criança pré-escolar, é a coisa mais séria do mundo e é tão necessário ao seu desenvolvimento físico como o são o alimento e o descanso. (...) Na vida da criança, o brinquedo assume a importância que o adulto concede ao trabalho. A criança brincando todo o dia ocupa-se de sua própria educação. Ela aprende a agir pelas ações, pelas experiências e pelos erros cometidos. O seu maior interesse é explorar, manejar e descobrir as coisas e o que delas pode advir. Durante tal processo estará também formando maneiras de sentir, pensar e agir, que definirão mais tarde a sua personalidade. (MITCHELL apud PEREIRA, 2005, pág. 31)

O jogo, a brincadeira que envolve o faz de conta, constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e compreendem podendo transformar a realidade. Nesta fase, as crianças, as crianças descobrem o mundo, sem preconceitos. Por diversas vezes, na fase adulta, não nos permitimos mais brincar, não percebendo que a atividade lúdica é a iniciação ou consecução do desenvolvimento cognitivo, contribuindo

com as relações sociais.

O professor de Educação Infantil é de suma importância, pois é ele quem possibilita os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Vygotsky (1989) reitera que a criança usa as interações sociais como forma privilegiada de acesso a informações, ela aprende a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para que o desenvolvimento possa ir além, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky.

Vygotsky, , (1989, pág.109) ainda afirma que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

Negrine (1994, pág. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Pois o brincar é inerente a vida do bebê, brinca com os objetos próximos, com os pés, com as mãos e finalmente com a fala, emitindo vogais, prolongada, que encantam e assim, o brincar permite construir cada dia conhecimentos mais complexo.

As constatações destes autores, que tanto se dedicaram para esclarecer sobre o desenvolvimento e as necessidades da criança, evidenciam o quanto é necessário

o brincar e se socializar iniciando na Educação Infantil.

As conquistas são inúmeras, mesmo que o tempo de concentração desta faixa etária seja breve, mas torna-se muito valioso sob o aspecto de seu aproveitamento, em estímulos para novas experiências, novos desafios, proporcionando grandes realizações físicas e mentais. Estes estímulos, poderão proporcionar que a criança ao se deparar com as situações sociais e com o conhecimento, na sua forma mais complexa, possa absorvê-lo e compreendê-lo.

Na Educação Infantil, acreditamos que a práxis do educador deverá ser embasada em concepções teóricas elegíveis dos seus estudos, em consonância com as reflexões de suas práticas, em um caminho de ir e vir, ou seja, teórico-prático.

A ação pedagógica não é para passar conhecimentos preestabelecidos, estáticos, mas sim garantir as bases para que a criança saiba agir, atuar e introjetar os conhecimentos que a rodeia, pois nada adianta ter todo o conhecimento a sua volta e não ter preparação para compreendê-los. Neste momento é indispensável todos os jogos e brincadeiras, para que seus alicerces sejam desenvolvidos e possa enfrentar todos os desafios que encontrar.

A DANÇA COMO PRATICA PEDAGÓGICA

Ao buscar um estudioso sobre aprendizagem, pudemos constatar que muitos se referem ao movimento, mas fizemos uma escolha pelo autor Henry Wallon, por trazer em sua bibliografia muitos conceitos sobre o tema.

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta wallonia-

na põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem considera a pessoa como um todo, elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico, se encontram num mesmo plano.

A dança por ser uma manifestação cultural que vem desde as épocas mais antigas da humanidade e está presente até hoje na vida humana, em todas as sociedades, desde muito cedo.

O homem é feito de corpo e mente, razão e emoção e durante a história utilizou a dança para expressar sentimentos diversos, para se comunicar com a sociedade em geral, como cita Tavares (2005, pag 93),

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver!

A linguagem corporal é uma das manifestações de uma ideia, perante uma situação, podemos dizer que é a "reação" do corpo perante a "ação" da mente. Na infância esta constatação é muito explicita, ou seja, está presente e contribui neste determinado momento do desenvolvimento infantil, pois as crianças estão descobrindo uma nova forma de expressão, mesmo as mais simples.

É a partir destas experimentações que podemos observá-las: agitando as mãos no "adeus", nas palmas que bate, iniciando o processo, agora, já de cunho social, de acordo com seu grau de desenvolvimento.

Quando visitamos a documentação Educação Infantil I, Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens (2007), observamos que, SÃO PAULO, 2007, pág. 61

Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções.

Neste processo a criança se depara com movimentos de sua própria cultura, compondo para si sua marca pessoal e singular. Além de construir suas bases na área corporal, abrangendo a ciência, que tem o corpo como objeto de conhecimento e na arte, que busca diferentes modos de expressão e representação através do corpo, o mesmo documento Educação Infantil I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens, (2007) nos traz que, SÃO PAULO, 2007, pág. 116

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A partir de tais constatações podemos perceber a importância do trabalho corporal na infância, com isso nos deparamos com o ensino da dança como uma das pontes para os conhecimentos corporais.

É importante compreender que nem todo movimento pode ser visto como dança, mas ao relacionar o corpo com o mundo, seja da forma que for, a criança tem a possibilidade de interagir, expressando-se através de alguns elementos da dança.

O objetivo da dança na educação, não se faz somente no sentido de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de estimular uma aptidão crítica e autocrítica, não somente em relação à dança, mas também aos grandes problemas e desafios da vida.

Segundo Meur e Staes (1989, pág. 8) "uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimen-

tos. Vê-se que é atrasada quando se despe, que as habilidades manuais lhe são difíceis.”

Por meio da dança a criança enriquece sua expressividade, dominando conceitos que ganham formas no corpo ao explorar os movimentos, podendo ser leves ou fortes, rápidos ou lentos, em diferentes espaços, no individual ou em grupo, com música ou no silêncio, sendo possível variar entre as características acima, alterando a emoção e o sentimento.

A dança possibilita várias sensações e diferentes percepções sobre um mesmo fato, lembrando Wallon que diz ser as percepções são o combustível para o aprendizado podemos verificar o quanto este recurso possibilita ao desenvolvimento infantil.

Segundo Marques (2003, pág. 32)

[...] a linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados. Pensar a dança como uma linguagem é enxergá-la como sistema, ou seja, um conjunto organizado de elementos e suas infinitas possibilidades de combinação.

Podemos perceber o quanto é valoroso o desenvolvimento da expressão corporal na infância, neste caso através da dança, ampliando o repertorio de movimentos ao conhecer o que a cultura oferece, aprimorando as competências motoras, possibilitando explorar o mundo e o corpo, de forma expressiva e interagindo com tudo que rodeia.

Reforça Freinet (1991, pag 42)

[...] Infeliz educação a que pretente, pela experiência, fazer crer os indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produzirara apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incomplentos e impotentes .

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pudemos constatar o quanto a dança pode possibilitar um canal de comunicação entre o indivíduo e sua história, como se relaciona com o mundo por meio das sensações, construindo sua identidade de forma crítica.

Sabemos também que a educação infantil é o primeiro momento que a criança começa a relacionar toda sua história com a sociedade, primeiro pela família e mais tarde pela escola.

É importante a criança desenvolver o máximo sua comunicação para poder expressar de forma mais rica, plena e possível o que sente, o que questiona e o que acredita, para imprimir sua identidade que está em processo de maturação, e a arte, a dança permitem esta construção de comunicação, que transcende as palavras e conceitos. A dança possibilita formas de decodificar sentimentos, por isso é imprescindível que a dança seja trabalhada pelos educadores para explorar e desenvolver esta face da arte em todas as idades e principalmente na Educação Infantil.

Constatamos o quanto é primordial e essencial o desenvolvimento cognitivo e físico da criança que irá compor um todo, que nas próximas zonas de desenvolvimento irão ser os patamares de suas relações sociais e bases para as percepções do mundo. Permitir que a criança desenvolva uma linguagem global e única no mundo, através da dança e suas possibilidades, onde subjaz a linguagem do corpo que está presente desde uma expressão facial até uma coreografia de uma companhia de dança, pois em nenhum dos casos é necessário legendas ou interpretes para a compreensão da expressão em forma de dança.

A dança, apresenta benefícios para o processo de aprendizagem, promove autoestima, estimula a expressão corporal e o trabalho em grupo, agindo como facilitador, além de promover a maior integração dos envolvidos.

Com isso concluímos, através desta

pesquisa, que a dança auxilia no desenvolvimento harmônico do físico e do cognitivo da criança. As aulas de movimentos promovem benefícios de forma ampla para as crianças contribuindo com suas aprendizagens futuras.

REFERENCIAS

ANTUNES, C., Novas Maneiras de ensinar – Novas Formas de aprender. Porto Alegre: Artmed,2002

BOFF, L. Casamento entre o Céu e a Terra. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

GALVÃO, I. Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998. LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, E.S., Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo. Sobradinho, 2001 MARQUES, I. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MEUR, A. de, L. STAES, L. Psicomotricidade; Educação e Re-educação: Níveis Maternal e Infantil. São Paulo: Manole, 1989.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil São Paulo: SME / DOT, 2007.

STOKOE, P. e HARF, R. Expressão corporal na pré escola. São Paulo: Summus. 1987.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. Piaget. Vygotsky. Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. 13. Ed. São Paulo: Summus, 1992.

TAVARES, I. M. Educação, corpo e arte. Curitiba: IESDE, 2005. VIANNA, K. A dança. São Paulo: Siciliano, 1990.

WALLON, Henry, Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975.

Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARILENE BARBOSA DOS SANTOS

RESUMO

A leitura não é a única maneira de ajudar no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização de uma criança. Contar histórias, é uma ótima habilidade inicial de alfabetização onde a criança provavelmente se divertirá muito ao mesmo tempo.

Por meio das histórias, as crianças são capazes de se equipar com as habilidades sociais necessárias para formar relacionamentos e entender melhor as emoções. Ao relacionar instâncias em livros com situações da vida real, elas começarão a identificar errado do certo e, no futuro, usarão o que aprenderam para tomar as decisões corretas. Na contação de história, a criança desenvolve-se em vários aspectos, é sobre isso que este artigo vem abordar.

PALAVRAS-CHAVE: História; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem apresentar o tema A importância da contação de história no desenvolvimento infantil.

Atualmente muitos pais estão ocupa-

dos com a correria do dia a dia e não possuem tempo para dar uma atenção maior a criança. As tecnologias tem praticamente ocupado o lugar dos pais e substituindo a ausência dos mesmos. Nas escolas, professores pouco tem se interessado em contar histórias. Os objetivos das instituições de ensino são aplicar as metodologias das apostilas e livros didáticos, mesmo estando lidando com alunos pequenos. O que fazer para mostrar aos pais e professores a importância do resgate da contação de história para a criança?

O papel do professor e dos pais neste momento é de adequar as desordens internas e oportunizar à criança o desenvolvimento de construções relevantes, conseguindo ler e entender a contação e seu argumento, tirando das mesmas as missivas que se ocultam nas entrelinhas, lendo com o tempo o mundo e seu significado, sabendo o por que, para que e onde empregar os conhecimentos edificados, tudo com a influência do professor e dos pais no período certo, assim como com idealização das atividades, do tempo e das histórias a serem contadas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os benefícios que o ato de contar histórias traz para o desenvolvimento da criança. Os objetivos específicos são: Entender as necessidades das crianças. Compreender a importância da contação de história. Mostrar que o ato de contar história ajuda de maneira positiva no desenvolvimento infantil.

Justifica-se a escolha do tema devido à falta de informação e de conhecimento de que pais e até mesmo profissionais da área da educação têm sobre a importância que a contação de história contribui para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

Os dados colhidos para a elaboração do trabalho foram adquiridos através da pesquisa bibliográfica em documentos, leis, livros, revistas e sites que abordam o assunto.

DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é a forma mais antiga de ensino. Ela uniu as comunidades humanas primitivas, dando às crianças as respostas para as maiores questões de criação, vida e vida após a morte. Histórias nos definem, nos moldam, nos controlam e nos fazem. Nem toda cultura humana no mundo é alfabetizada, mas toda cultura conta histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem uma compreensão, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactente leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia, e prejuízo da saúde. Feijão é excelente, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 2008, p.14)

Quando se conta uma história, há um momento mágico. As crianças sentam-se encantadas, bocas abertas, olhos arregalados.

Nas escolas em que melhorar os níveis básicos de alfabetização é uma prioridade, a narrativa pode ser usada para elevar rapidamente os padrões, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e confiança em várias outras áreas.

Outra vantagem de ouvir histórias é que as crianças crescem no aprendizado acadêmico. A narração de histórias introduz muitos vocabulários novos para as crianças.

Nas casas, as pessoas se comunicam com um número limitado de palavras. Mas as histórias terão vocabulário de nível acadêmico e muitas palavras mais novas para a criança aprender. É fácil ensinar o significado das palavras à medida que as crianças aprendem mais rapidamente no contexto da história.

As diferenças entre culturas e vários estilos de vida são introduzidas nas crianças através de histórias. Todas as histórias são informativas para as crianças, como sendo novas para o mundo; eles podem saber muito pouco sobre a vida no mundo. Histórias ajudam as crianças a visualizar o enredo e os personagens.

Professores em geral precisam cuidar de certos aspectos ao ler histórias para as crianças. Se quer que as crianças ouçam ativamente e entendam a história, deve- se ler as histórias emocionalmente. Mudar o tom do som de acordo com os sentimentos e emoções descritos na história. Usar uma linguagem corporal eficaz para transmitir idéias da maneira exata. Contar histórias perfeitas é encenar uma história. Os professores que contam histórias criam um vínculo mais emocional com os alunos. Ensinam as crianças a serem criativas e a torná-las pensamentos e ações dinâmicos.

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar...pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... (ABRAMOVICH, 2001, p.143)

Uma grande vantagem é que ouvir histórias aprimora o vocabulário de uma criança. Estudos provaram que a infância é o período em que as crianças absorvem a maioria das palavras que mais tarde usam em suas vidas. Portanto, contar histórias até para bebês deve ser uma parte importante da programação da escola, desde o berçário. Quando crescem, a contação de história incentiva e aprimora as habilidades auditivas das crianças. Geralmente, elas gostam de falar mais do que ouvir e esse comportamento é evidente principalmente nas salas de aula - elas geralmente não são boas ouvintes. Mas quando o hábito de ouvir histórias é inculcado nelas, logo aprendem a se tornar melhores ouvintes, pois adquirem o treinamento necessário para ouvir e entender mais, em vez de falar.

Contar histórias é uma atividade interativa, mas em mídias digitais torna- se algo de mão única, onde alguém está lhe dizendo o que pensar e mostrando uma imagem que eles acham apropriada. Graças a isso, o cérebro se torna um depósito de lixo, porque se para de usar a imaginação e seus poderes de pensamento, confiando apenas no que está sendo alimentado com colher.

À medida que a história avança e se desenvolve, as crianças fazem perguntas. Esta é uma ótima atividade de aprendizado. Os contadores de histórias devem usar maneiras de deixar uma criança curiosa e incentivá-la a fazer perguntas, porque isso faz a criança pensar. Eles aprendem a associar imagens no livro à história e isso desenvolve sua capacidade de visualização e imaginação. “A capacidade de memória de uma criança é aprimorada quando lhe é pedido que se lembre de algo de uma história.

O ambiente atual da mídia é o que recebe as crianças assim que elas chegam ao mundo. Inúmeros canais de TV, internet, telefones celulares - todos disputam sua atenção e as crianças geralmente ficam viciadas. Esses meios visuais de ritmo acelerado bloqueiam seu desenvolvimento mental.

Contar histórias é talvez a maneira mais poderosa pela qual os seres humanos organizam a experiência. Alguns argumentaram que o pensamento narrativo é a melhor forma de pensar para aprender e expressar o que sabemos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas (BRUNER, 1986; SCHANK, 1990).

A história não apenas organiza um par

do nosso passado. Tanto a história como a narração da história transmitem informações importantes sobre relacionamentos e sentimentos em nossa família.

Na educação infantil é onde tudo começa, elas podem contar muitos tipos de histórias: autobiografia, ficção e relatos que ouviram. Eles podem contar histórias com outras pessoas e com outras pessoas. Quando a maioria das crianças é adolescente, as histórias - formais, conversacionais e não ditas - permeiam a vida cotidiana. Na idade adulta, as narrativas fornecem um formulário para organizar grandes quantidades de informações e servem a uma série de poderosas funções psicológicas e sociais.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações da voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO apud SILVA, 2009, p.36).

Como é que as crianças nascem sem idioma, sem falar em habilidades narrativas, mas que dentro de 24 a 30 meses a maioria aprendeu os rudimentos da narrativa: como sequenciar eventos, como definir ações no lugar e no tempo e organizar uma história personagens? Até cerca de dez anos atrás, o senso comum entre os especialistas da primeira infância era que as crianças estão enraizadas no aqui e agora. A pesquisa sugeriu que as crianças estão interessadas apenas no que podem ver e fazer no momento, incapazes de pensar nas coisas que aconteceram no passado ou que acontecerão no futuro. Mas, nos últimos 15 anos, vários estudos mostraram que, pelo menos em algumas culturas, os pais e seus bebês falam sobre o passado e o futuro com muito mais frequência e profundidade do que esperávamos (ENGEL, 1995; NELSON, 1989).

Estudos mostraram que a interação social não é apenas o local de habilidades emergentes, como conversas e narrativas, mas que a contribuição de parceiros de conversação pode ter uma forte influência sobre o que a criança aprende (MILLER & SPERRY, 1988; SNOW & FERGUSON 1977).

Antes de dar uma olhada no caminho de desenvolvimento da narrativa, pode ser útil delinear uma definição funcional de narrativa. Para meus propósitos, uma história é uma descrição de um evento, definido em um horário e local. As coisas acontecem com alguém e acontecem com o tempo. A sequência de eventos deve ser significativa; em outras palavras, deve haver um tema que emerge através do relato cronológico, deve haver pelo menos um indício de um problema ou tensão e a resolução desse problema. A estrutura da história deve ser básica onde as crianças devem dominar. As crianças começam a usar essa estrutura narrativa antes mesmo que possam fazê-lo com palavras.

A capacidade de pensar do homem está biologicamente relacionada com sua aptidão para falar, para estabelecer comunicação através do discurso oral, em qualquer dialeto que seu grupo linguístico tenha escolhido para seu uso, isto é, para fazer compartir entre seus membros. (HAVELOCK apud BUSATTO, 2011, p. 6)

Assim como Bruner (1986) sugeriu que a estrutura gramatical está incorporada nas ações e rotinas iniciais de brincadeiras de crianças pequenas, também os elementos da história estão implícitos nos cenários de brincadeiras de crianças pequenas. Assim como nas brincadeiras simbólicas, contar histórias também parece ocorrer em uma espécie de transação intersubjetiva em que criança e adultos constroem a história em colaboração. O lembrete mais novo depende de seu parceiro para criar uma descrição do passado. Equipado com um desejo inato de contar histórias e as ferramentas mais rudi-

mentares para fazer isso, o contador de histórias evoca a imaginação para que a criança possa contemplar, contribuir, revisar e, finalmente, internalizar uma narrativa de sua experiência.

Em um primeiro estágio, as crianças são observadoras atentas e receptivas às histórias. Eles não apenas observam o rosto do contador com cuidado enquanto ele conta histórias, eles acenam com a cabeça, repetem uma palavra de vez em quando como uma maneira de mostrar interesse e / ou manter em movimento, e respondem com emoção, às vezes antecipando a emoção de uma maneira bem- história aprendida. Um detalhe interessante que será familiar a qualquer adulto que tenha passado muito tempo com a mesma criança é que as crianças adoram ouvir a mesma história repetidamente. Do ponto de vista cognitivo e emocional, existem boas razões para isso. Numa fase posterior, as crianças começam a participar, acrescentando elementos à história, assumindo partes maiores da responsabilidade autoral e aprimorando sua linguagem.

As histórias favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensar em suas fases evolutivas: imagem, imaginação criadora, observação, dedução e julgamento. Dizem que os olhos são os espelhos da alma e a fala é o espelho da personalidade. (ROSSINI, 2002, p.56).

Finalmente, quando as crianças têm 3 anos de idade, elas podem contar uma história inteira sozinhos ou contribuir com peças para a história do contador que nem conheciam. Enquanto os contadores de histórias dependem da conversa e de um forte parceiro para contar algumas histórias prontas, as crianças um pouco mais velhas estão ansiosas para contar as histórias por conta própria. Quando as crianças completam 3 anos, elas têm uma noção bem internalizada do que significa contar uma história e quais são os requisitos básicos de uma história. É apenas nesse ponto que as crianças realmente negociam sugerindo que somente agora eles têm uma representação interna individual da experiência, separada da que eles podem Co construir.

Quando as crianças completam 4 anos, começam a explorar a variedade de gêneros narrativos disponíveis. Nesse ponto, uma característica marcante é o ouvido sensível ao estilo. As crianças estão bastante sintonizadas com diferentes tipos de formatos, tropos e outros aspectos estilísticos da narrativa. Eles revelam essa sensibilidade nas narrativas que contam em resposta às que ouviram. Por exemplo, em um estudo, as crianças ouviram poemas e histórias escritas por autores como Monteiro Lobato e são convidadas a escrever suas próprias histórias em resposta, muitas das crianças incorporaram os padrões do autor, formatos e imagens (COELHO, 1996).

[...] há uma identificação essencial entre as invariantes que estruturam essas narrativas maravilhosas e as exigências básicas que a vida faz de cada um de nós, para que nos realizemos plenamente como indivíduos e seres sociais. As personagens desses contos de fada, contos exemplares, parábolas, etc., nada mais são do que símbolos ou alegorias da grande aventura humana, que cada qual vive a seu modo, ou de acordo com as circunstâncias. (COELHO, 1996, p.116).

Um exemplo perfeito disso é a ansiedade das crianças em contar piadas, antes que realmente compreendam a mecânica de uma piada. Eles capturam e usam o formato e o som da piada, preenchendo com seu próprio conteúdo. Antes que as crianças possam explicar uma metáfora, ou criar uma que seja facilmente interpretável, elas obtêm a estrutura básica e adoram explorar suas possibilidades.

Este exemplo mostra o quão viva a forma da narrativa é para crianças pequenas. Elas são igualmente consumidas pelo que a história trata, como é contada e pelas razões pelas quais é contada. O processo de contar

a história costuma ser tão gratificante e psicologicamente quanto a história com a qual se termina.

O processo de compor palavras e criar aliterações é tão importante quanto o conteúdo da história. Esta é uma criança que foi incentivada a brincar com a linguagem e a usar histórias como uma forma de brincar.

A narrativa é uma atividade essencial, talvez a atividade essencial dos seres humanos (ENGEL, 1995). Serve uma infinidade de funções para a criança pequena. As histórias permitem que as crianças aprendam sobre sua cultura, mas também servem como um tipo de passaporte para a cultura. As crianças contam histórias como uma maneira de resolver enigmas emocionais, cognitivos e sociais e resolver problemas ou preocupações. Talvez o mais importante seja que as histórias sejam uma das maneiras fundamentais pelas quais cada um imagina um eu estendido. O repertório cumulativo de histórias para a criança em desenvolvimento dá a ela uma sensação de auto através do tempo e da situação.

As crianças não são apenas “prontas” para ouvir histórias, mas altamente sintonizadas com as respostas, ansiosas quando estão com bons contadores de histórias, levadas a imaginar o que é importante para elas e a comunicar quem são. É interessante pensar que quando as crianças completam 2 anos e meio, uma idade que tradicionalmente consideramos como física (ou seja, motor sensorial), as crianças parecem tão absorvidas com a moldagem da experiência nas histórias e com o uso dessas histórias para afetar as pessoas ao seu redor. Ao criarem uma identidade com suas histórias, as crianças também revelam sua vida interior. Se você quer saber o que uma criança pensa, ouça suas histórias.

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos, são exemplos de vida. (DOHME, 2011, p.18)

Alguém pode perguntar, então, o que podemos fazer para promover a narração de histórias durante os primeiros anos? Existem três tipos de experiências que promovem a capacidade de contar histórias durante os primeiros 3 anos. Conversando, muitas delas e longas, com adultos. Conversando sobre o passado e o futuro, mesmo antes que a criança possa fazer isso sozinho. Ouvir e participar de histórias de todos os tipos.

Como alguém sabe quem vive ou trabalha com crianças pequenas, a conversa prolongada pode ser uma mercadoria rara em qualquer tipo de ambiente de grupo. Seja difícil tomar o café da manhã com três irmãos ou brincar na creche, ter uma conversa que envolva mais de três turnos (alguém fala, o outro responde, a primeira pessoa fala novamente). Isto é particularmente verdade em crianças entre 2 e 4 anos cujas habilidades de conversação podem ser desiguais. Normalmente, uma criança de 3 anos oferece um petisco para iniciar uma conversa, mas depende de o adulto usá-lo como base para uma discussão mais longa e completa. Quando uma criança anuncia: “Fui a um museu e vi um tubarão”, é fácil concordar enquanto você continua o que estava fazendo ou diz: “Você fez? Isso é bom.” Mas essas respostas fecham as portas para a narrativa. Como mostra nossa pesquisa com mães e crianças, o que um contador de histórias de 3 anos de idade precisa é de um público participativo, um adulto que possa fazer uma pergunta genuinamente interessada e substantiva, que leve a criança a construir a história.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia

e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1996, p. 14).

Algumas vezes, o que isso exige é simplesmente ouvir atentamente, outro fenômeno um tanto escasso em um dia agitado. Muitos de nós agora sabemos que brincar é realmente um trabalho de criança e que a maior parte de seus dias deve ser gasta no que é comumente chamado de brincadeira livre. Mas a conversa é igualmente importante para o contador de histórias em desenvolvimento. Por mais maravilhosas que sejam as brincadeiras, as roupas e os blocos, as conversas são uma parte poderosa de qualquer currículo e são muito atraentes para uma criança. Enquanto o tempo do círculo dá às crianças a chance de compartilhar brinquedos ou notícias umas com as outras, as reuniões de grupo não são propícias a longas conversas. Elas ocorrem com mais freqüência em torno da mesa de lanches ou almoços, em um canto de desenho ou aconchegadas em alguns travesseiros (ENGEL, 1996).

Ouvir atentamente as histórias de alunos, pacientes ou crianças não só tem um efeito poderoso na experiência de contar a história, como também é uma fonte inestimável de intuições sobre a experiência da criança. Uma razão pela qual é tão importante ter muitos adultos trabalhando com crianças em ambientes de grupo é que haja parceiros de conversação suficientes para circular.

Uma segunda maneira relacionada de promover o desenvolvimento da narrativa é conversar com frequência sobre o passado e o futuro. Crianças de pelo menos 16 meses gostam de ouvir sobre seu próprio passado e sobre os planos para o futuro, seja o que farão mais tarde naquele dia ou sobre um feriado chegando no final do mês. Muito antes de as crianças mostrarem uma compreensão completa do passado e do futuro, ou do próprio tempo, elas gostam de ouvir sobre o que elas se estendem daqueles que as rodeiam. Em creches ou ambientes terapêuticos, conversar com as crianças sobre suas vidas é um meio essencial para construir um relacionamento que se estende além do contexto imediato, e ter esse tipo de conversa, não deixa de ser uma contação de história. Além disso, quanto mais esse tipo de planejamento e reminiscência ocorre, mais oportunidades há para eles desenvolverem um repertório interno de histórias. As crianças também gostam de ouvir sobre a vida dos adultos ao seu redor. Para desenvolver um relacionamento real com uma criança sob os cuidados, é preciso ter conversas genuínas. Isso significa que também é preciso falar sobre si mesmo. Isso também contribui para a educação da criança. Claramente, são feitas escolhas sobre o que compartilhar e o que não compartilhar. Mas as conversas unilaterais são versões reduzidas da coisa real e impedem as crianças de aprender sobre os adultos ao seu redor e de experimentar um diálogo genuíno e de aprender histórias da vida real.

Educar é também desfrutar o prazer de estar junto numa atividade gostosa. É descobrir que sempre há mais energia do que pensamos ter, e que ela poderá ser dirigida para preparar o sono do filho, por exemplo. Há que ter disponibilidade, e se lançar com o coração. (BUSATTO, 2011, p.46).

Finalmente, as crianças precisam ouvir e participar de uma grande variedade de histórias. Elas têm ouvidos incrivelmente sensíveis ao estilo. Gostam e absorvem todos os tipos de histórias, formatos e gêneros de contar histórias, de alegorias a poemas. É natural escolher histórias para ler em voz alta que se encaixem em um tópico de interesse. Por exemplo, os professores escolhem histórias sobre separação no início do ano e histórias sobre a colheita no outono. Mas é importante escolher as histórias também por sua

linguagem, estilo e sensibilidade. As crianças adoram e se beneficiam de histórias, poemas e músicas que não entendem completamente, mas que contêm algo (tom, ritmo, imagens, por exemplo) com as quais podem se relacionar. Com demasiada frequência, as histórias escritas para crianças sobre tópicos populares carecem de qualquer tipo de poder narrativo ou linguístico.

Uma das maneiras mais eficazes de mostrar às crianças que as pessoas vivem em comunidades diferentes é compartilhar histórias com elas provenientes dessas culturas. Assim, ao invés de ouvir sobre uma cultura, eles ouvem a cultura através de suas narrativas. É importante não apenas apresentar as crianças a outras comunidades através de histórias dessas comunidades, mas também é uma maneira eficaz de validar os estilos e hábitos narrativos das crianças com quem está trabalhando. As crianças internalizam os valores de contar histórias de sua comunidade. Pode ser seriamente limitativo para uma criança entrar em um ambiente em que sua maneira de contar ou responder às histórias não seja aceita nem comemorada. Em vez de corrigir a maneira como uma criança conta uma história, ou o que eles colocam em sua história, ouça, responda e assume que seu estilo vale a pena.

As contações de histórias não precisam vir apenas na forma de livros. Muitas comunidades têm uma tradição florescente de histórias orais. Uma das lições mais importantes é que as histórias podem formar uma cadeia tremendamente rica de conversas cotidianas. Aqui, novamente, há espaço para todos os tipos de histórias. Essas diferenças podem refletir personalidade, cultura e interesse. Quanto mais rico o repertório de estilos de narrativa a que uma criança é exposta, maiores são as possibilidades de a criança desenvolver sua própria e poderosa voz narrativa, que reflete sua comunidade, sua família e sua vida interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm um amor inato por histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem um entendimento, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países, raças e religiões. Histórias revelam verdades universais sobre o mundo. Através de histórias, vemos como pessoas diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura. O idioma que aprendem na sala de aula é a ferramenta que eles usam para moldar seus pensamentos e sentimentos. É mais do que uma maneira de trocar informações e estender idéias, é o meio deles de alcançar e se conectar com outras pessoas. As histórias podem se relacionar não apenas entre o mundo da sala de aula e o lar, mas também entre a sala de aula e além. As histórias fornecem uma linha comum que pode ajudar a unir culturas e fornecer uma ponte sobre a lacuna cultural. Contar histórias é um esforço humano fundamental.

Contamos histórias para compartilhar informações, transmitir lições e manter os entes queridos informados sobre nossos dias. Os professores aproveitam o amor das crianças pela audição e desejam contar histórias. Eles usam a narrativa para promover o desenvolvimento cognitivo e de alfabetização das crianças; a narrativa fornece uma ponte crítica entre a linguagem oral da primeira infância e a linguagem mais madura da leitura e da escrita. A atuação de histórias traz as idéias das crianças para o grupo. Ela fornece uma razão convincente para a narrativa infantil, celebra as idéias das crianças e oferece uma oportunidade para a classe criar significado em torno de um texto de grande interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

BRUNER, J. Mentes reais, mundos possíveis. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1986).

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática,2008.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DOHME, Vania D'Ângelo. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011

ENGEL, S. As histórias que as crianças contam. Nova York, NY: WH Freeman.1996.

MILLER, P. & SPERRY, L. Conversas iniciais sobre o passado: As origens das histórias de conversação da experiência pessoal. Journal of Child Language, 15, 293–316. (1998).

NELSON, K. Narrativas do berço. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1989). ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. Petrópolis, RJ: Editora SCHANK, R. Conte-me uma história. Nova York, NY: Scribners. (1990).

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SNOW, C., & FERGUSON, C. Conversando com crianças. Cambridge: Cambridge University Press. (1977).Vozes, 2002.

A LUDOTERAPIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA AGRESSIVIDADE INFANTIL EM AMBIENTES ESCOLARES

MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a ludopedagogia, considerando a importância da ludoterapia para a redução da agressividade infantil em ambientes escolares. Atualmente, as atitudes agressivas são interpretadas como uma violência verbal ou física, manifestada pelos sujeitos em espaços sociais, como a escola, desde o momento da Educação Infantil, surgindo cada vez mais cedo, decorrentes de fatores variados, que podem ser inibidas com a inserção de atividades e momentos lúdicos na escola, de modo que as crianças expressem seus sentimentos por meio da brincadeira. O objetivo do trabalho é analisar como a ludoterapia pode interferir nas atitudes relacionadas à agressividade infantil, quando considerada uma prática educativa diferenciada em ambientes escolares. Para tanto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, que permitiu observar a impossibilidade da criança em externar seus sentimentos, manifestando suas aflições de maneira agressiva, representando a intensidade de uma frustração ou insatisfação pessoal. A agressividade tende a diminuir quando a criança se sente segura para comunicar-se com familiares e professores, de modo a expor seus desejos e frustrações, além de transferir suas aflições e angústia na atividade lúdica, especialmente possibilidade em sala de aula, a partir da inserção da ludoterapia voltada ao desenvolvimento das capacidades e habilidades infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Agressividade; Educação Infantil; Ludoterapia.

ABSTRACT

This study has as its object of study the pedagogy, considering the importance of playful therapy for the reduction of child aggressiveness in school environments. Aggressive attitudes are currently interpreted as verbal or physical violence, manifested by subjects in social spaces, such as school, since the moment of kindergarten, arising increasingly early, due to various factors, which can be inhibited with the insertion of activities and playful moments at school, so that children express their feelings through play. The purpose of this work is to analyze how play therapy can interfere in attitudes related to child aggression, when considered a different educational practice in school environments. To this end, the literature was used as methodology, with literature review, which allowed us to observe the impossibility of children to express their feelings, expressing their afflictions aggressively, representing the intensity of frustration or personal dissatisfaction. Aggressiveness tends to decrease when the child feels safe to communicate with family members and teachers, in order to expose their desires and frustrations, besides transferring their afflictions and anguish in the playful activity, especially possibility in the classroom, from the insertion of playful therapy aimed at the development of children's abilities and skills.

KEYWORDS: Aggressiveness; Child education; Ludotherapy.

1 INTRODUÇÃO

A agressividade infantil é consequência da adoção de comportamentos e ações de crianças que expressam sentimentos reprimidos, com dificuldades na capacidade de resolver conflitos internos. Estes comportamentos agressivos ocorrem, geralmente, em ambientes familiares e escolares, causando preocupação aos responsáveis e professores das crianças, devido à possibilidade de formar um sujeito antissocial, com atitude destrutiva e desvio de conduta (CASTRO E LOPES, 2011).

Para Winnicott (2015), quando a família não consegue auxiliar a criança, eles buscam ajuda profissional, assim como a aproximação com a escola, ambiente frequentado para o desenvolvimento das capacidades humanas, voltado à socialização e ao aprimoramento de conhecimentos.

A escola, neste contexto, desempenha um importante papel na agressividade infantil, direcionando as crianças à conquista da capacidade de resolver conflitos e evitar atitudes destrutivas, pois o ambiente escolar proporciona uma vivência com outros sujeitos, propondo o exercício do aprendendo a seguir regras, respeitar os demais e interagir com as pessoas (KUPFER, 2008).

Além disso, a escola permite uma aprendizagem lúdica, utilizando o brincar como prática educativa, evidenciando a imaginação no processo de transformação, ensinando as crianças a compartilharem suas emoções e externar as frustrações. Um dos recursos utilizados pelos terapeutas é a ludoterapia, destinada à terapia por meio das brincadeiras, auxiliando na resolução de problemas, na aceitação e na manifestação emocional (SILVARES, 2011).

Para Axline (2014, p. 102): "A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança pode viver papéis, elaborar conceitos e exteriorizar o que pensa da realidade que vivencia".

Sendo assim, a relevância deste estudo justifica-se pela importância da ludoterapia, especialmente quando estendida aos ambientes escolares, auxiliar na redução de comportamentos agressivos, considerando o lúdico como uma atividade humana de razão social, uma vez que os elementos que a direcionam objetivam a manifestação infantil das frustrações, elevando as chances de reduzir a agressividade, além de melhorar a capacidade emocional e a ansiedade, refletindo no bom desempenho escolar, desde que traba-

lhado em conjunto com pais, professores e especialistas.

2 A AGRESSIVIDADE INFANTIL

Os impulsos agressivos pertencem ao funcionamento psíquico da formação humana, com a finalidade de traduzir a maneira como o sujeito expressa suas razões comportamentais. O desenvolvimento destes impulsos inicia-se na fase da infância e, quando não controlados, podem refletir na construção de uma identidade antissocial ou delinquente, dependendo da ausência de cuidados com os sentimentos agressivos (WINNICOTT, 2015).

Segundo Candau (2010), as crianças iniciam os conflitos bem cedo, por meio das ações que refletem na destruição, aparentes já no início da vida, quando as angústias, medos, culpas e tensões desenvolvem-se, quantificando a capacidade da criança em suportar tais sentimentos, ou seja, quanto menor a tolerância infantil, maior será a externalização das emoções. Assim, o ambiente ao redor transforma-se em um depósito de sentimentos fortes, causando mais angústia na criança, propondo um círculo destrutivo.

"As ações que destoam do comportamento social esperado refletem em angústias, diante das represálias sofridas, decorrentes dos impulsos agressivos que reiteram a imagem do mundo como mau" (CASTRO E LOPES, 2011, p.67).

Winnicott (2015), afirma que o ambiente influencia nas expressões e transformações da agressividade no período da infância, pois para o autor, a agressividade não se trata de uma intenção destrutiva, mas representa as condições (ou não) do indivíduo em suportar a ansiedade refletida pelas funções destrutivas.

Portanto, a presença incisiva da mãe, de forma tolerante, pode determinar o desenvolvimento emocional das crianças e, quando não existem condições favoráveis de segurança familiar, a organização interna da criança tende para a autodestruição, necessitando do auxílio de adultos para que consiga controlar os impulsos e evitar atitudes agressivas (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

"A agressividade indica a exigência ao ambiente que identifique e retorne ao princípio da falha no desenvolvimento, transformando o que foi interrompido, desde manifestação antissocial até dolorosa" (WINNICOTT, 2015, p.80).

Para Kupfer (2008), a escola representa um ambiente favorável à agressividade, pois os estudantes não encontram suporte familiar, depositando no ambiente escolar a crença de que se trata de um espaço para suprir essa ausência, caracterizando a decepção, quando não encontrada, levando os sujeitos a comportamentos agressivos e destrutivos, decorrente da dificuldade de envolvimento da criança, mas que podem ser reestabelecidas com o auxílio dos jogos simbólicos e atividades lúdicas, pois permite o controle da atenção, a modulação do afeto e a tolerância às frustrações.

2.1 Agressividade na escola

A escola assume o papel de analisar, estudar e reduzir os impactos e situações de agressividade nas crianças, que podem ser percebidos em casos de indisciplina, desobediência, imaturidade, baixo desempenho e comportamentos inadequados em ambiente escolar (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

Dentro deste contexto, a escola, juntamente com responsáveis e docentes, precisa observar o comportamento dos alunos mais dispersos, evitando que cheguem à máxima agitação, caracterizando fragmentações nas atitudes das crianças, refletindo em conflitos internos que são exteriorizados agressivamente (FRELLER, 2013).

Segundo Satir (2016), as agressividades infantis decorrem de desestruturas familiares, comprovadas pela privação emo-

cional, refletindo na postura em ambientes escolares, demonstrando a vivência agressiva que limita a expressão afetiva espontânea, redimida anteriormente no ambiente familiar.

Kupfer (2008) ressalta que a profissão docente no Brasil atualmente, está vulnerável à agressividade dos alunos, diante da ausência de limites que interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo.

A agressividade pode ser traduzida com a rotina escolar, caracterizada pelas atitudes de deterioração do meio, determinada como ausência de postura civil, além de expressões precoces em relação à idade, como a antecipação sexual (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

Assim, o impulso agressivo das crianças requer intervenções preventivas, possíveis após a observação do aprendizado comportamental do aluno, a fim de que não seja traduzido por agressões desde a época da Educação Infantil, ou seja, quanto mais cedo a prevenção aos impulsos agressivos, melhor a formação do caráter do indivíduo (MELEIRO, 2012).

Para Candau (2010), a escola e os docentes consideram uma atitude agressiva aqueles fatores que direcionam a criança aos impulsos agressivos de ordem física e/ou verbal, refletindo em conflitos dentro dos espaços escolares que geram estresse ao professor e aumentam o número de pessoas agressivas, ou seja, o aluno discute com seu professor, que acaba nervoso e agressivo com os demais alunos, determinando atitudes comportamentais negativas, como os gritos, a fim de controlar e acalmar a sala.

Após um período considerável de convivência, os estudantes e os professores assumem posturas mais agressivas, devido ao círculo estabelecido, em virtude de modelos de punição e, quando a criança já apresenta um quadro de impulsos agressivos resultante de fatores variados, como uma situação familiar desestabilizada, a possibilidade de maiores conflitos na escola aumenta consideravelmente, diante da predisposição do indivíduo somada aos modelos punitivos encontrados pelo professor para estabelecer a boa convivência em espaços escolares (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

Quando o docente encontra um aluno ou grupo agressivo, a tendência é agir da mesma maneira, mesmo que passivamente, diante de atitudes que implicam em desinteresse pela turma e/ou estudante, bem como faltas excessivas e acomodação, determinando que os alunos estejam livres para cumprimento do ano letivo sem que ocorra a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, determinando ações que refletem em punições para o que o docente considere como ausência de ordem (CANDAU, 2010).

Esta situação ocorre, pois, o professor por muitas vezes, não sabe como lidar com o impulso agressivo dos estudantes e a busca por soluções para minimizar o sofrimento da criança refletem em estresse. Deste modo, a percepção docente de expressão infantil agressiva caracteriza-se pela interpretação das atitudes discentes que atrapalham o trabalho nas escolas, assim como impedem o bom andamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades humanas, interferindo inclusive, na aquisição do conhecimento da turma (FRELLER, 2013).

3 A LUDOTERAPIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludoterapia é uma prática adotada pela psicologia, com a finalidade de exercer influências importantes no desenvolvimento infantil, intervindo com trabalhos lúdicos com as crianças, especialmente em idade escolar, resgatando a autenticidade para a expressão dos sujeitos (BROTTO, 2011).

A psicologia conta com a articulação da ludoterapia em processos metodológicos, utilizando instrumentos que auxiliam na in-

tervenção de atitudes agressivas e posturas depressivas, assumindo a importância da inserção de jogos, dinâmicas, fábulas, livros, entre outros recursos, para que o sujeito consiga manifestar seus sentimentos de maneira espontânea (AXLINE, 2014).

Segundo Silvares (2011), a ludoterapia é uma técnica utilizada para auxiliar os psicólogos em tratamentos de distúrbios da postura da criança, apoiando-se na brincadeira como um fator determinante para desenvolver a autoexpressão infantil, podendo ser trabalhada de maneira individual ou coletiva, pois uma criança não consegue associar o brincar de maneira livre às manifestações verbais que exponham seus os conflitos inconscientes.

A ludoterapia, ou terapia lúdica, permite à criança que elabore soluções às fixações traumáticas que complicam o desenvolvimento infantil. As propostas de tratamentos por meio das brincadeiras apontam à criança a possibilidade de transferir alívio de suas preocupações em situações que o permitam socializar e utilizar as fantasias como instrumento de controle da ansiedade, proporcionando o uso da criatividade com objetos simples, que podem ser valorizados em uma situação não comum (SOUZA, 2011).

Sendo assim, a maneira como a criança externa seus sentimentos nas brincadeiras, permite identificar suas emoções, impulsos, raivas, medos, ansiedades e demais sensações, permitindo ao adulto analisar tais situações e prever o desenvolvimento de ações agressivas, por exemplo (SILVARES, 2011).

Brotto (2011) identificou a brincadeira para as crianças como uma representação simbólica das ansiedades, pois os jogos estabelecem propostas de experimento da imaginação, fornecendo possibilidades para a criança elaborar situações que permitam solucionar seus problemas, além de controlar impulsos agressivos, descontrole emocional e atitudes destrutivas.

Os profissionais que atendem crianças com quadros de agressividade ou distúrbios emocionais não podem envolver-se com os valores da criança, sendo necessária uma atuação isenta de atitudes de julgamento, evitando direcionar o caminho que a criança deve seguir, mas orientando com o auxílio de jogos e brincadeiras, para a escolha de situações que reflitam na melhora da criança, proporcionando uma relação de confiança, para auxílio no desenvolvimento das manifestações e expressões infantis (AXLINE, 2014).

3.1 Etapas da ludoterapia

O processo da ludoterapia ocorre em etapas, iniciando pelo contato com os membros da família que participarão da entrevista, situação que objetiva identificar as atitudes da criança em casa e na escola. O terapeuta escolhe dinâmicas que podem facilitar a conversa com os familiares (SATIR, 2016).

A estratégia principal refere-se à presença dos responsáveis à terapia, tratando assuntos como a falta de limites, as dificuldades em lidar com as regras em casa e na escola, além de pedir aos responsáveis que analisem as agressividades destas crianças em casa e no ambiente escolar, apontando quantas vezes ao dia a criança costuma irritar-se, a existência prévia de apreciação depressiva e quais elementos aborrecem com maior facilidade a criança (AXLINE, 2014).

Após o levantamento dos dados necessários, inicia uma observação livre direcionada à criança, pedindo que ela escolha a atividade a ser realizada, dispondo de repertórios de recursos com a intenção de ampliar as ações da criança. O espaço lúdico surge neste momento, cabendo aos sujeitos envolvidos no processo entender quais as atividades que mais chamam a atenção da criança (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

As histórias infantis podem ser inseridas, permitindo que a interação seja iniciada por meio da imaginação, despertando a

curiosidade do indivíduo com narrações que permitam o desenvolvimento da criatividade, de modo que a criança consiga expressar o que sente nas comparações com a história (SILVARES, 2011).

Segundo Satir (2016), nas observações livres, os assuntos que se referem à escola e ao comportamento devem ser trabalhados, de maneira que a criança seja levada a interpretação acerca de sua postura no ambiente escolar, assim como a forma que se relaciona com os colegas e professores. Em seguida, o profissional sugere a manifestação de expressões da criança, como a agressividade, timidez, submissão e atitudes depressivas.

A criança deve sentir segurança para revelar suas atitudes agressivas e depressivas, assim como sentir que é aceita pelos responsáveis, familiares, professores e pelo próprio terapeuta. Durante o processo da ludoterapia, o trabalho precisa acompanhar o desempenho escolar, as dificuldades de aprendizagem, o estilo de perfil como aluno, além de incentivar a participação nas atividades sugeridas em sala de aula e na realização das tarefas sugeridas para casa (MALDONADO, 2009).

O trabalho do profissional deve seguir em aliança com o professor, observando a atenção e a concentração da criança durante as sessões e nas aulas, despertada com o auxílio de jogos de memória, leituras, realização de atividades em grupo e jogos de montar. Neste contexto, a ansiedade também é percebida, quando a criança se sente constrangida por não conseguir resolver alguma situação ou tomar decisões (SOUZA, 2011).

Segundo Maldonado (2009), a afetividade e a manifestação das emoções podem ser identificadas por meio de atividades lúdicas, diante de frustrações na execução das tarefas. Os desenhos, neste momento, representam uma forma de identificação mais precisa, pois com o grafismo a criança consegue representar seus desejos e vontades em desenhos que simbolizam a relação familiar e escolar, assim como o grau de agressividade, de acordo com as manifestações simbólicas.

De acordo com Satir:

A criança muitas vezes começa a ludoterapia desenhando muitos círculos, que são o traçado mais primitivo e caracteriza a imaturidade emocional, perceptiva e motora da criança. Na medida em que se dá o prosseguimento do trabalho, vai se percebendo a evolução do traçado. O profissional vai acompanhando a evolução do grafismo e a forma de expressão da criança. Se, no início ela usar apenas uma cor, isto pode indicar uma limitação no mundo de possibilidades, pois entre as diferentes cores que ela pode escolher, ela escolhe apenas uma. Ela se coloca no mundo numa posição de restrição e não vê todas as possibilidades. Na medida em que ela vai ampliando, usando mais cores, vai mostrando que já pode lidar com o mundo considerando todas as possibilidades ou mais possibilidades que o mundo lhe oferece (SATIR, 2016, p.33).

Portanto, após a percepção, os familiares, responsáveis e professores são informados sobre as questões levantadas com a criança, assim como o processo mais adequado para intervenção nos conflitos, negociando as situações, intencionando a redução da disposição agressiva por meio de diálogos direcionados, com propostas mais dinâmicas que deixem a criança segura e confortável diante das pessoas que estão ajudando-a nesta situação.

O processo de ludoterapia atinge o término quando a própria criança entende a importância de conversar com os responsáveis sobre suas emoções e dificuldades de relacionamentos, assim como a necessidade de expressar o que sente, por meio de uma comunicação aberta e direta, pois o objetivo da ludoterapia é melhorar a qualidade do relacionamento entre os familiares, professores e a criança (MALDONADO, 2009).

Krug e Semionotti (2010) afirmam que a identificação de atitudes agressivas nas crianças ainda segue alguns critérios de manifestação, como o desejo das crianças, a organização, as interações, os sentimentos, as modalidades defensivas e a identificação operada, obtidas por meio de avaliações interpretadas acerca dos problemas apresentados.

A ludoterapia propõe que a criança encontre as questões significativas no brinquedo, determinando maneiras de utilizar materiais que atendam às suas necessidades, com propostas de jogos estruturados que revelam medos, culpas, conflitos, espontaneidade, criatividade e a agressividade, sem imposição temporal que limite a ludicidade dos jogos (CUNHA, 2007).

As regras são fundamentais para que a criança manifeste indignação, além de aprender a lidar com vitórias e derrotas, impulsividade, comportamentos de dependência e a competição, expondo a iniciação à aprendizagem (KRUG E SEMIONOTTI, 2010).

Com relação ao conhecimento adquirido, a interação da criança com a ludoterapia permite mudanças nas brincadeiras direcionadas à comunicação, pois enquanto brinca a criança conversa, descobrindo as associações das palavras, iniciando a atividade lúdica para controlar os movimentos, explorar o desenvolvimento das habilidades criativas, além de permitir a investigação do objeto e suas funções (BROTTO, 2011).

As crianças passam a diferenciar imagens, pensamentos e jogos de faz-de- conta, representando uma fonte de interpretação importante sobre os sentimentos delas, que aprendem a dramatizar por meio de expressões gráficas, caracterizando a personalidade, relacionamentos familiares, atitudes no ambiente escolar e comportamentos sociais (MELEIRO, 2012).

Segundo as afirmações de Krug e Semionotti (2010), a participação ativa e participativa dos alunos depende da ludoterapia realista, com objetos representativos, ações misteriosas, fantasias coerentes, relações sociais reais, apropriadas em situações de contos de fadas, trabalhadas especialmente na Educação Infantil.

Um trabalho estratégico em sala de aula, estendido aos encontros terapêuticos, estabelece um fortalecimento na ludoterapia, encontrando maneiras de relacionar as expressões agressivas das crianças aos contos, com situações parecidas de modo que a criança recrie, invente, recorte, sinta e reviva a história (AXLINE, 2014).

Os contos interferem no processo de ludoterapia, pois se trata de uma atividade que desperta a mente para a realidade imaginativa, levando às brincadeiras que envolvem a realidade psíquica, difíceis de lidar, como o amor, medo e agressividade. Quando os sonhos, frustrações e medos da criança representam o foco da observação de suas ações, o trabalho com a ludoterapia transforma-se em significativo, permitindo que ela desenvolva o campo relacional, equilíbrio, harmonia e demais habilidades humanas (SILVARES, 2011).

4 A LUDOTERAPIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os ambientes escolares apresentam quadros e situações de crianças agressivas e, a fim de tentar amenizar esta realidade, alguns familiares encaminham as crianças à terapia, em que especialistas propõem situações lúdicas para trabalhar a parte emocional das crianças, com a finalidade de entender o que os leva a determinadas atitudes e ações (KAGAN, 2014).

O trabalho com jogos nas terapias, conhecido como ludoterapia, depende da atuação em conjunto dos familiares, terapeutas e professores, de modo a observar o comportamento infantil e interpretar as causas que levam a criança a assumir agressões para

defender-se do que os incomoda (FRELLER, 2013).

Portanto, considerando esta realidade, a sugestão para redução de agressões em ambientes escolares é trabalhar com jogos, devido à ludicidade proposta, que permite às crianças enfrentarem situações de desafios e competições, seguindo regras criadas para um determinado ambiente ou mesmo elaboradas momentaneamente, de acordo com a necessidade da turma (BROTTO, 2011).

A adoção de competições sadias, com regras a serem seguidas, representa uma situação de aprendizagem para toda a vida humana, pois direciona o sujeito a adquirir conhecimentos, uma vez que o objetivo seja a criança expor seus sentimentos e aprender a lidar com as emoções (CUNHA, 2007).

A criança não pode sofrer represálias, com regras únicas ou moldadas, mas oferecer a possibilidade de equilíbrio entre a regra e o momento do jogo, proporcionando uma aprendizagem significativa, além de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, levando a discussão para tomada de decisões e troca de experiências (SILVARES, 2011).

Souza (2011) afirma que os jogos, quando trabalhados na terapia e estendidos à sala de aula, proporcionam a criança o desenvolvimento das capacidades positivas, estimulando ações que previnem problemas com agressão, pois quando a criança aprende a função de um debate, de seguir regras e de expressar sentimentos, a tendência é que ela entenda a importância de não extravasar negativamente, descontando sua raiva nos professores ou colegas, superando os desafios de lidar com os próprios sentimentos.

“Jogando, existe a chance de considerar o outro como parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, operando para interesses mútuos e priorizando a integridade de todos” (BROTTO, 2011, p.54).

A possibilidade de compartilhar proposta pelos jogos permite a união de pessoas, a coragem de assumir riscos, evidenciando a pouca preocupação com o fracasso ou sucesso em si, mas construindo uma confiança pessoal e interpessoal, pois ganhar ou perder passam a serem apenas referências para o aperfeiçoamento da criança (KAGAN, 2014).

Para Cunha (2007), as atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras, proporcionam uma aprendizagem coletiva que ultrapassa o domínio de conteúdos, mas estende-se ao autoconhecimento, permitindo que a criança aprenda a controlar seus estímulos, encontrando equilíbrio emocional, evitando atitudes negativas que interfiram na atividade, além de considerar a diversão e o trabalho em grupo.

A participação espontânea da criança depende do prazer em brincar, assim como a aceitação de todos, situações medidas pelos professores, nos ambientes escolares, eliminando as competições que depreciam, excluem e geram brigas no lugar de conflitos construtivos (SILVARES, 2011).

Sendo assim, a ludoterapia ampliada aos ambientes escolares, permite que a criança vivencie situações positivas, auxiliando na interiorização, expressão de sentimentos, auxilia na redução de atitudes agressivas, ameniza traumas, estimula o desenvolvimento das capacidades humanas, enriquece as relações da criança com professores e colegas, desperta interesse pela interação, promove aprendizagem significativa, cria espaços de relações espontâneas e proporciona o respeito às diversidades (SOUZA, 2011).

Cunha (2007) sugere a adoção de brinquedotecas nas escolas, com a finalidade de construir espaços diferenciados na Educação Infantil, elevando as possibilidades de aprendizagem, além de conduzir os alunos ao relacionamento interpessoal, com propostas de atividades lúdicas, como a leituras e construção de histórias, elaboração de teatros, jogos de quebra-cabeça, fantoches, entre outras tarefas que ampliem a

possibilidade do aluno interagir com os colegas, respeitando os espaços e controlando a agressividade, diante de situações que ele não domine plenamente, ou seja, quando depende do outro para realizar uma determinada atividade.

Para Silvares (2011), com a ludoterapia estendida aos ambientes escolares, as crianças agressivas conseguem liberar suas manifestações negativas. Assim, segundo estudos realizados pelo autor, atividades com bolas tendem a diminuir a distância da relação entre professor e aluno, permitindo isenção de culpa e revelando vínculos; as cordas propõem a conquista da autonomia e união; caixas de papelão são propícias aos casos para reestruturação emocional, pois se trata de um material que pode ser destruído e reconstruído; com tecidos e retalhos, o trabalho intenciona a segurança, de modo que exista cumplicidade entre as pessoas.

Essas observações são afirmadas de acordo com as experiências de terapeutas que utilizam a ludoterapia como recurso metodológico para o trabalho com crianças que apresentam dificuldade para relacionar-se, além de demonstrarem agressividade em ocasiões variadas, especialmente em ambientes escolares (AXLINE, 2014).

O brincar, portanto, permite a expansão da imaginação das crianças, reduzindo atitudes destrutivas, que podem ocasionar na falta de atenção, desinteresse, limitação de raciocínio e ações antissociais (BROTTO, 2011).

A escola, juntamente com a família e o auxílio de tratamento terapêutico, utilizando recursos como a ludoterapia, direciona a criança para a construção de uma identidade espontânea, que busca a comunicação para expressar seus sentimentos e emoções, evitando atitudes agressivas que acabam excluindo a criança de atividades sociais, como a frequência na escola, de maneira positiva, proporcionando aprendizagem e o bom relacionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agressividade é uma manifestação comportamental, pertencente à realidade humana, mas que dificilmente pode ser identificada, devido à diversidade de aspectos relacionados a sua origem, estando relacionada, geralmente às perdas e frustrações da vida dos seres humanos.

Nas crianças, a agressividade manifesta-se em ambientes com ausência de confiança em relação àqueles que estão a sua volta, especialmente em espaços familiares e escolares, consequência de uma maior frequência das crianças nestes locais. Quando a família e a escola fracassam com o apoio à criança, a agressividade pode surgir por diferentes motivos. Sendo assim, um comportamento agressivo representa uma frustração como a perda da confiança da criança na família e na escola, que não atendem mais as necessidades dos sujeitos.

Considerando o ambiente escolar como espaço para efetivação da socialização entre diferentes grupos, culturas e crenças, que direciona à criança ao desenvolvimento de suas habilidades, além da construção da personalidade, a criança pode demonstrar-se agressiva diante de situações que a insegurança é um fator dominante, caracterizando atitudes de deteriozação do meio e ofensas verbais ou físicas, exigindo uma intervenção preventiva do professor e da família, possíveis apenas após a observação do aprendizado comportamental do aluno, especialmente na Educação Infantil, momento de maior aprendizagem.

Quando os professores conseguem identificar e encaminhar os estudantes que apresentam dificuldades de relacionamento e aprendizagem, agressão e atitudes destrutivas à ludoterapia, contando com o envolvimento do terapeuta no processo de ensino-aprendizagem, a criança tende a manter uma relação com o professor, que presencia diferenças válidas na postura da criança, no seu comportamento e no seu desenvol-

vimento, desde que ocorra um trabalho engajado da instituição escolar, da família e do profissional específico.

A ludoterapia, como técnica que objetiva o contato da criança com o mundo, manifestando seus sentimentos e expressões com linguagens simbólicas, propõe a brincadeira como um processo fundamental para a aprendizagem significativa, apropriada dos valores humanos, além de sugerir que a criança siga regras, divirta- se e entenda as situações imaginativas próximas à realidade, permitindo que ultrapasse as frustrações e amplie um relacionamento sadio com os outros. Quando existem limites na expressão verbal e nas brincadeiras, a criança encontra um recurso para sentir-se segura em manifestar suas intenções e emoções que são difíceis de verbalizar.

Sendo assim, quando a ludoterapia é trabalhada em conjunto, com os especialistas, professores e familiares, a criança agressiva tende a manifestar suas frustrações nas brincadeiras, diminuindo atitudes agressivas, melhorando a capacidade emocional, reduzindo a ansiedade e o estresse, aumentando os resultados escolares, prevenindo os sintomas depressivos e melhorando a sua autoestima.

REFERÊNCIAS

AXLINE, V. Ludoterapia. Belo Horizonte: Interlivros, 2014.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4ª ed. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2011.

CANDAU, V. Escola e violência. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

CASTRO, E.F.; LOPES, K.A Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. Revista Estudos de Psicologia, v.06, n.11, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php=S1413>. Acesso em 15/10/2019.

CUNHA, N. H. S. O significado da brinquedoteca. In: Viegas, D. Brinquedoteca e a humanização. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

FRELLER, J. R. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em 11/10/2019.

KAGAN, V. A, O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: LIPP, M. E. N.

O stress do professor. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2014.

KRUG, E; SEMIONOTTI, J. O. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: Unesco (Org.) Desafios e Alternativas para a violência nas escolas, Brasília: Unesco, 2010.

KUPFER, M. C. Violência da educação ou educação violenta? In: LEVISKY, D.

L. Adolescência pelos caminhos da violência. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MALDONADO, M. T. Comunicação entre pais e filhos. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MELEIRO, A. M. A. O stress do professor em ambientes escolares agressivos. In: LIPP, M. E. O stress do professor. Campinas: Papirus, 2012. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/308691180>. Acesso em 11/10/2019. SATIR, V. Terapia do grupo familiar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2016.

SILVARES, E. F. M. Ludoterapia cognitivo-comportamental com crianças agressivas. In: MADI, M.B. Sobre comportamento e cognição. Expondo a variabilidade.

<http://abpmc.org.br/arquivos/publica-

coes.pdf>. Acesso em: 11/10/2019.

SOUZA, M .A. Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro. Revista de Psicologia: Teoria e Prática, v.3, n.21, 2011. Disponível em:<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php>. Acesso em 14/10/2019.

A CULTURA DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARLENE TAIRA MELO

RESUMO

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. O contato com a obra se dá pela mediação de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e compreensão da criança sobre seu mundo e sua cultura. Tendo como objetivo aproximar a arte do universo infantil, a criança passa a conhecer arte ao mesmo tempo em que fazem Arte. Esta monografia tem por objetivo: pesquisar o papel que a arte desempenha na educação 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.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Linguagem cultura.

ABSTRACT

The visual Arts Express, communicate and attribute meaning to sensations, feelings, thoughts and reality through the organization of lines, forms, points, both two- dimensional and three-dimensional, in addition to volume, space, color and light in the painting, in the drawing, in Sculpture, engraving, architecture, toys, embroidery, notches etc. Movement, balance, rhythm, harmony, contrast, continuity, proximity and similarity are attributes of artistic creation. The integration between sensitive, affective, intuitive, aesthetic and cognitive aspects, as well as the promotion of interaction and social communication, confer a significant character to the visual arts. The contact with the work is given by the mediation of a sensitive educator, capable of creating situations in which he can broaden the reading and understanding of the child about their world and their culture. Aiming to approximate the art of the children's universe, the child becomes acquainted with art at the same time

They make art. This monograph aims to: Research the role that art plays in education and to ascertain if art can contribute to a learning less guided by the transmission of information and to consider the expression and autonomy of the student at these levels of education.

KEYWORDS: Visual arts; Early childhood education; Culture language.

INTRODUÇÃO

A cultura visual também chamada por estudos visuais é um campo de estudos referente à construção do visual na arte, nas mídias e na vida cotidiana, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos significados em contextos cultu-

rais. Os estudos referentes à cultura visual têm como investigação e análise da cultura contemporânea a qual é dominada por imagens visuais. Esses estudos implicam nas diferentes formas de olhar a vida, como são construídos os signos e como os mesmos são significados por nós.

A cultura visual tem um grande desafio, o qual segundo Hernández é de adquirir um "alfabetismo visual crítico" (Hernández, 2007, p.24) permitindo a análise e a interpretação da multiplicidade de textos existentes na contemporaneidade, como textos visuais, auditivos, corporais... Para Hernández a compreensão desses textos é quão importante quanto à escrita ou a leitura formal. São textos que estão postos para serem lidos e compreendidos da mesma maneira de um texto escrito. Nessa perspectiva surge então a necessidade de uma educação para as diversas formas de comunicação.

Os homens das cavernas, mesmo antes do aparecimento da escrita, utilizavam os desenhos narrativos como forma de expressão e comunicação. Essa necessidade do homem de falar ao mundo por meio da produção de imagens é o que se deve entender como Artes Visuais.

A visão conceitual de um acontecimento ou substância refina-se a partir do momento em que o homem expressa por meio de símbolos e figuras a sua realidade, seja ela interior ou exterior ou ainda mediante a evolução de sua cultura e postura social. Toda arte é individual e coletiva, e a arte visual estuda e relata tudo aquilo que é analisado, percebido ou seduzido perante os olhos de maneira criativa.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança sofre influência da cultura seja por imagens de produções artísticas como: a TV, livros revistos obras de artes e outros. Nesse sentido as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI (1998):

Fazer artístico-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89).

Segundo Barbosa (1991, p.28) "a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras". A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança. Barbosa (1991) comenta:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

Ferreira (2008, p.34) diz que é importante lembrar que a atividade artística na escola não é para "acalmar" as crianças ou "descansar" o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar. A arte é muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela

contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensíveis. No espaço escolar a criança deverá ser incentivada a desenvolver variadas atividades como o desenhar, modelar, pintar, ora com recursos da natureza, ora com sucatas ou papéis preferencialmente coloridos.

De acordo com Cunha (2002, p.170) no desenvolvimento da linguagem gráfico-plástico o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam no conceito em que a criança entra em contato com os materiais e os instrumentos como: Buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos e outros e a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel, na argila, nas pedras, na madeira e vai formar assim a linguagem visual da criança e criando o seu vocabulário pictórico.

Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata.

A relação que a criança estabelece com os diferentes materiais se dão, no início, por meio da exploração sensorial. As representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Lowenfeld (1997, p. 34), “no primeiro ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos e produzir seus primeiros traços gráficos conhecidos como garatujas”.

As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as crianças, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas. Entre os três e quatro anos as crianças dão nome a sua garatuja consegue relacionar suas imagens mentais com o que desenham são as garatujas ordenadas.

A partir dos dois anos começa a traçar linhas no papel assim que tem em mãos um lápis sente-se feliz com esse movimento desordenado este exercício é essencial, e que repetem os traços a criança passa a sentir mais confiante. Para a criança os traçados em um pedaço de papel significam alegria, felicidade dessa forma consegue aos poucos ter o domínio dos movimentos.

As estruturas tridimensionais podem ser desenvolvidas por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc. O professor deve oferecer às crianças sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas para diversas construções.

Nos desenhos a criança age, reflete, abstrai sentidos de suas experiências, já que ela constrói significados sobre o que é e foi o desenho na sua história. À criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações. Derdyk (2003 p.64) afirma:

“A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação”. É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais. Propiciar a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazer com que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreender a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizar e respeitar as criações artísticas das crianças.

Por tanto o trabalho com arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança em

seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa, é importante buscarmos os significados da arte na educação e na socialização dos alunos.

A arte desenvolve a criatividade, proporciona autoconfiança, amplia a bagagem cultural, facilita o processo de sociabilidade e ainda possibilita a lucratividade, já que existem mais de trinta profissões ligadas direta ou indiretamente ao Desenho e a Arte. O ensino da Arte vai além do fazer artístico, o aluno amplia sua leitura do real, analisa o mundo a sua volta, cognitiva e sensivelmente, como consequência, pode ser gerada uma transformação em sua visão de mundo, que integre o seu pensar e o fazer.

Com base nisso, diante das várias modalidades artísticas, fizemos um recorte e nos propusemos a estudar o desenho, que vai além da beleza ou mesmo da transmissão de uma mensagem, sendo muito mais que isso. O desenho é um processo de criação visual que tem propósito, preenche necessidades práticas. Por exemplo: uma poltrona bem desenhada não só tem uma aparência agradável, mas também tem que ser firme sobre o chão, macia e confortável para quem quer que assente, deve ser segura e durável. Deve ter uma função específica, seja para a casa, trabalho, repouso, ou para outras atividades humanas.

A linguagem visual constitui a base de criação do desenho. Deixando de lado o aspecto funcional, há princípios, regras ou conceitos com relação à organização visual que podem preocupar o aluno-desenhista. Ele pode trabalhar sem a consciência de qualquer destes princípios, regras ou conceitos, já que seu gosto pessoal e sensibilidade com respeito às relações visuais são muito mais importantes, porém, uma compreensão completa desses aspectos definitivamente ampliaria sua capacidade de organização visual. Desenvolve-se pessoalmente sua forma de olhar, observar, interferir e integrar, contribuindo de forma criadora para se situar nas relações com as artes visuais, culturais e sociais.

Os primeiros estudos sobre desenho das crianças datam do final do século XIX e estão fundados nas concepções psicológicas e estéticas da época. São os psicólogos e os artistas que descobrem a originalidade dos desenhos infantis e publicam as primeiras notas e observações sobre o assunto. Segundo Paiva e Cardoso (2009), Picasso, ao discorrer acerca de suas observações sobre o desenho infantil, escreveu, “Quando criança, eu desenhava como Rafael”. À que quando fiquei mais velho, passei a desenhar como criança.

Aproximadamente, nesse período, segundo Piaget (1975), o desenho é totalmente involuntário, os movimentos são desordenados, porém proporciona prazer (som do giz deslizando no papel, o gesto o movimento do braço). Na fase seguinte, período pré-operacional, a criança ainda não opera mentalmente sobre os objetos, o que só conseguirá fazer a partir de aproximadamente sete anos e, de acordo com este autor, essa é a fase dos porquês, quando a criança adora encher folhas com desenhos (muita gente, carros, animais). Nesta fase surge o caráter semiótico, isto é, do símbolo, da representação.

Portanto, é visto que evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo. Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1991) comenta a experiência de “certo grau de abstração” na atitude da criança que desenha, ao liberar conteúdos de sua memória, reconhece o papel da fala nesse processo, afirmando que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho.

Piaget (1975) focaliza o sujeito do ponto de vista epistêmico e Vygotsky (1991) contempla o ponto de vista social. Também pesquisando o papel do desenho na cons-

trução de conhecimento, Pillar (1996, p.51) afirma que: “[...] ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo”. E, simultaneamente, “[...] está aprimorando esse sistema de representação gráfica” (Idem, ibidem).

Ao comparar diferentes procedimentos de desenhar, a autora ressalta a importância do desenho espontâneo para a compreensão das ideias das crianças pesquisadas, já que, “[...] permitiu que se coletassem dados sobre a natureza e função do desenho durante o processo de apropriação dessa linguagem” (Idem, ibidem).

Já em Piaget (1975), Vygotsky (1991), verificamos uma interconexão entre a importância do desenho na construção do conhecimento, desenvolvimento da linguagem e, sobretudo, no ato de proporcionar a criança e à jovem liberdade para criar e socializar-se. A obra de Canclini (1980) concebe que a arte só é popular se o povo assume controle da sua produção, da sua distribuição e do seu consumo.

As relações entre arte e sociedade são recíprocas e dinâmicas, tanto o campo social influencia a produção artística como a arte condiciona a sociedade. A arte contemporânea é a arte de nosso tempo e o que predomina é seu conceito, já que ela pode estar presente em qualquer espaço, museus, galerias, espaços públicos, na mídia, na cidade, por toda parte.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN- Arte-1997).

Especialmente , em se tratando de alunos da rede pública, que em sua maioria não tiveram o incentivo para o desenvolvimento sensório-motor, uma das fases mais importantes de nossa vida, o professor deve estar atento para as dificuldades de seus alunos ao desenhar e, em todas as atividades de artes, reconhecer a realidade de, o que pode interferir no processo criativo. Portanto, torna-se importante entender a teoria de Kneller (1978) e aplicá-la em sala de aula, dessa forma, o aluno trará para seus estudos um cérebro mais fértil.

O bom ensino de arte precisa associar o “ver” com o “fazer”, além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Essa teoria ficou conhecida como “abordagem triangular”. Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir significados a ela. (Barbosa, 1997).

A necessidade de auto identificação deve ser uma preocupação vital do sistema educacional. A confiança em si mesma, que desenvolvida por esse tipo de expressão, fornece a base para níveis mais avançados da arte. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância, e a arte provavelmente, contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Duarte Jr (1991) critica a esse modelo de 71, colocando que:

“à Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores”. (2002, p. 23) Apesar de ter sido legitimado a disciplina de Artes nos currículos, mas no contato direto com professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, nas intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógi-

ca no campo da arte que se nota a grande distância entre a teoria e a prática.

Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribui para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experiência de cada um. Dessa forma, estimula-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, já que se trata de uma vivência, e não de uma competição.

A arte entendida como o saber sensível e estético, é vista por Duarte sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerado um obstáculo para chegar-se à verdade. Já na área industrial ela, meramente é vista como fonte para apurar lucro; deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores, com relação a isso Duarte diz o seguinte:

Desta maneira, o desenho industrial acabou por se tornar instrumento para a consecução do oposto ao pretendido por seus idealizadores originais, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais (DUARTE JR, 1977, p.81).

Daí percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, em particular o desenho, se faz presente, e com grande importância para o desenvolvimento da criança.

Tratando da questão do desenvolvimento da criança por meio da arte, em que podemos observar que a arte interfere e pode demonstra como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária.

Tudo isso poderá ser constatado a partir dos autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain, no seu livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora. Ao observar uma criança pintando, devemos aprofundar-nos mais nesse ato, já que ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito.

Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experienciar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte, a qual passa por uma mudança bastante perceptível.

Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, já que ele não está inserido naquela

expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se. Segundo Lowenfeld e Brittain, (1977, p. 37), “podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento”.

Ainda segundo eles, quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou seja, ao ser solicitado a fazer um desenho livre, no qual a criança exponha a sua percepção interna e externa, ela irá refutar tal prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística. A esse respeito, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 37-38) dizem o seguinte:

É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel.

Observa-se que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de observar que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas ela terá diferença entre uma e outra, pode aparecer sentada deitada, em pé, em movimento. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições:

Contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAIN1977, p. 37-38).

Para Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam que na criança que demonstra o gosto pelos livros com figuras para colorir, leva a fuga para não enfrentar novas experiências, já que a sua liberdade é podada no momento em que seguem o padrão predeterminado, e, também quando a criança copia um desenho ela poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e em que ela não está incluída quando afirmam que:

Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de expor-se a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável. (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.39).

Quando exerce a sua liberdade à criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro ou a desaprovação de alguém e, é esse desprendimento que o leva ao progresso emocional.

Ao desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, já que o desenvolvimento intelectual da criança é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si próprio, por meio do desenho pode-se perceber a capacidade men-

tal da criança, a esse respeito Lowenfeld e Brittain defendem que:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (1977, p.39-40).

O que Lowenfeld e Brittain no revela é que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo em que estão guardados as suas vivências; e como isso é algo seu, particular, da sua propriedade, ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento. Acrescentam que:

Ao observar duas crianças com a mesma idade (cinco anos); uma desenha um homem representando somente a cabeça e as pernas, a outra acrescenta mais detalhes, até os dedos das mãos, esta está bastante desenvolvida em relação à primeira; o que não assegura que a outra esteja e um grau inferior, ela pode estar sendo bloqueada emocionalmente, ou sem qualquer sentimento emocional para com o seu desenho, isso faz com que ela não tenha tanto envolvimento com a sua criação (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.23).

Os sentidos da criança são de vital importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer área da aprendizagem; a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística, é com ela que se consegue apreender as formas, cores e o espaço; de início nas fases de desenvolvimento observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas. A respeito da percepção Duarte (1977p. 82) aduz o seguinte:

Consideram-se dados sensórios simples os estímulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores, feito, por exemplo, a rugosidade de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumo de um regato, etc., Tais estímulos são especialmente importantes para a criança que, em seu crescimento, necessita dessa estimulação para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva. (1977p. 82).

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. Nesse sentido no PCN de Arte consta o seguinte:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN de ARTE, 1997, p.19).

A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (por meio de atividades concretas que possibilitem a percepção em todos os sentidos).

"A percepção na criança é regida pela mesma lei que rege a memória, ou seja, esta é formada por pequenas lembranças isoladas que se agrupam transformando em um só corpo, nesse caso a memória". Ao passo que a percepção vista pela nova corrente Estrutural é a de que antes de captar as partes separadas, de logo, via-se o conjunto, acrescentando que a vida psíquica não é formada por sensações e ideias isoladas, e sim por estruturas completas isoladas.

Vejamos o experimento de Köhler com galinhas. Este experimento demonstrou que a galinha percebe um par de cores não como uma simples união associativa, mas como a relação entre essas cores, ou seja, que a percepção de todo um campo luminoso precede a percepção de partes isoladas e determina estas partes. (L.S. VIGOTSKI, 1998, p.05).

Segundo os pesquisadores citados nesta obra de Vigotski, aos quais ele não mencionou nomes, desde o início da vida da criança ela já traz consigo as sensações isoladas, contudo, quanto a determinar em que mês de vida surge a percepção complexa, alguns defendem que já no 4º mês pode-se observar a percepção, outros afirmam que só no 7º ou 8º mês de vida é que a percepção pode ser verificada na criança.

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança.

É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos.

Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações.

É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais lin-

guagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam, sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

As crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatidos, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdo, de formas e de figuras por meio da representação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc.

A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relaciona-los e transformá-los em função de diferentes argumentos.

O caráter estrutural da percepção é

primário, surge nos primeiros momentos e não em consequência de um longo desenvolvimento. Em que consiste então o processo de desenvolvimento da percepção infantil, se o traço mais importante da percepção, sua estrutural idade, seu caráter integral, está igualmente presente tanto no começo do desenvolvimento quanto na pessoa adulta, isto é? (L.S. VIGOTSKI, 1998, p. 09).

Como vimos acima, apesar dos inúmeros experimentos e pesquisas, a psicologia estrutural se contradiz ao relatar que a criança no início da sua vida já demonstra a percepção estruturada, o que também é visto na idade adulta; essa afirmação desfaz a do desenvolvimento da percepção infantil.

...a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 16).

A título de exemplo, pode-se citar a ilusão de Charpant, se nos propusermos determinar simultânea e sucessivamente o peso de dois cilindros de mesmo peso, forma e aspecto, embora um deles seja maior, sempre nos parecerá que o menor dos dois objetos é mais pesado. (L.S. VigotskI, 1998).

[...] a percepção atravessa quatro fases principais. No princípio, trata-se da percepção de objetos isolados; é o estádio dos objetos; depois a criança começa a nomear os objetos e a indicar os atos que se realizam com esses objetos: é o estádio da ação; em seguida começa a assinalar os traços do objeto que percebe o que constitui o estádio das qualidades ou traços; e, finalmente, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 20).

Vigotski trouxe a luz de que apesar de ser tema central de pesquisas e conferências a arte é de grande valia, tendo em vista que o fator preponderante para a sua realização da arte que é a percepção é discutido, e sempre reforça a importância das artes. O que Vigotski nos traz é que:

"o desenho representa sempre uma parte da realidade". As crianças passam por fases no desenho semelhantes às da percepção, inicialmente elas rabiscam (garatujas), são riscos sem formas para quem vê o trabalho, mas com certeza para o autor tem significado; em seguida ela põe nomes nos objetos (animais, pessoas, a sua casa, a sua escola; agora já passam a refinar, a detalhar os desenhos, e finalmente desenham a família, a escola, ou um evento qualquer e geralmente contam uma história a respeito dessa imagem).

Também nesta obra, Vigotski nos esclarece que para a psicologia associacionista o desenvolvimento da percepção na criança inicialmente vai das partes que vai sendo acumulada a espera de uma oportunidade para que, juntamente com outras partes relacionadas entre si faça a conexão surgindo daí o todo.

CONCLUSÃO

O universo infantil é rico dentro das diferentes linguagens da arte e a criança se sente feliz quando é estimulada e valorizada por suas produções. Às vezes o educador esquece que já foi criança, e não leva em conta o saber da criança em suas produções.

As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a arte nas mais variadas formas. Portanto para conseguir que uma sociedade valorize as produções artísticas em geral será necessário termos um novo olhar para com a educação infantil. Aprender apreciar e valorizar as produções infantis. Uma sociedade só apren-

de a valorizar sua cultura se for vivenciada desde criança.

O aprendizado do ser humano se dá de várias maneiras e está em constante busca de novos conhecimentos renovando- se a cada dia. Por meio das artes podemos ler e escrever o mundo. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Não podemos ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor. A imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercitar o seu pensamento; fator que faz com que ela desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-fabricados.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas com base em suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-educação no Brasil. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

BARBOSA. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mãe Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. Dois Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira Da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/ organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DUARTE JR., João Francisco. Itinerário de uma crise: a modernidade. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação, Papiros editora, 1953 2002.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte/Victor Lowenfeld. 2. Ed. São Paulo. MESTRE JOU ED. 1977.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ensino de primeira à quarta série. 1997.

REFERENCIAL CURRICULAR nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

VIGOTSKI, L.S., O desenvolvimento psicológico na infância. Martins Fontes, 1998. Pptt. wikipedia.org\wiki\desenho

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES

MARLENE TAIRA MELO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender quais as concepções de práticas educativas de cuidado presentes na Educação Infantil, na atualidade pós LDB e RCNEI e analisar as políticas educacionais da Educação Infantil de caráter assistencialista e a política atual vigente em seu pressuposto caráter educativo e identificar, com base em referenciais teóricos, o que caracteriza educação como prática de cuidado nas relações escolares, na atualidade pós LDB e RCNEI. Pautamo-nos em pesquisadores como Nóvoa (1991) que estuda a gênese da profissão docente em muitos pontos apoiada no pensamento de Ariés, Zabala (1998), Libâneo (1994), entre outros para discussão sobre prática educativa do professor. A escolha por Vygotsky se dá já que sua preocupação centrava-se na questão de como os fatores sociais e culturais influenciavam o desenvolvimento intelectual, ou seja, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito como o meio. Os resultados preliminares a que já chegamos é que a sala de aula nas relações, em nosso caso, adulto-criança e muitas vezes mulher-criança foram culturalmente construídas. Por mais que tenhamos políticas que nos direcionem, as práticas educativas desenvolvidas, muitas vezes estarão vinculadas as questões sócio-histórico-culturais. A pesquisa envolve levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Gênero; Educação Infantil; Cuidado; Prática Educativa.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the conceptions of educational care practices present in Early Childhood Education, currently post LDB and RCNEI and to analyze the educational policies of early childhood education of care and the current policy in force in its assumption educational character and identify, from theoretical references, what characterizes education as a practice of care in school relations , currently post LDB and RCNEI. We are based on researchers such as Nóvoa (1991) who study the genesis of the teaching profession in many points supported by the thinking of Ariés, Zabala (1998), Libâneo (1994), among others for discussion on the teacher's educational practice. Vygotsky's choice is because his concern focused on the question of how the factors social and cultural influenced intellectual development, i.e., the acquisition of knowledge through the interaction of the subject as the medium. The preliminary results that we have already reached are that the classroom in relationships, in our case, adult-child and often woman-child were culturally constructed. As much as we have policies that direct us, the educational practices developed will often be linked to socio-historical-cultural issues. The research involves bibliographic survey.

KEYWORDS: Teaching; Gender; Early Childhood Education; Care; Educational Practice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, compreendida por creche e pré-escola, a partir da Constituição Federal (1988), passa a integrar o sistema educacional brasileiro como primeira etapa da educação básica. Então se iniciam as discussões e formulações de propostas e

proposituras para a educação da infância no país, entre as quais temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) de caráter obrigatório, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), de caráter alternativo e flexível.

A prática educativa apesar de ação intencional e planejada acaba recebendo várias influências do meio social. Influências essas de caráter econômico, político, cultural, entre outros. Segundo Libâneo (1994); A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

A atual educação infantil passa a trilhar caminhos em busca de estratégias capazes de garantir o cuidar e o educar da infância, tendo em vista atender às necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboçam para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender.

Assim, quando se pensa em educação infantil, novas tendências se impõem, mudando a visão da infância e dos serviços voltados à criança pequena; surge uma demanda por superar dicotomias (educar x cuidar, criança x aluno, professor x educador da infância, entre outras) e favorecer a integração de um atendimento que priorize a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

A instituição de educação infantil se constitui num espaço de socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar da infância, bem como o favorecimento da inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade. Nesse contexto, a organização do espaço, na disposição dos materiais pedagógicos, e o planejamento das atividades educativas, assim como a organização do tempo nas atividades permanentes e em atitudes básicas dos educadores com as crianças, são salutares, já que revelam uma concepção de infância, criança, educação e prática pedagógica.

A PRÁTICA EDUCATIVA UMA EXIGÊNCIA DA VIDA EM SOCIEDADE

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (1994 p. 16-17). Inerente à prática educativa estão às práticas de cuidado na relação professor- aluno e consequentemente na Educação Infantil na relação adulto-criança.

Conforme afirma (Carvalho 1999, apud Noddings, 1984, p.173). “parece que o impulso básico do ser humano na convivência com o outro é o desejo natural de estar e permanecer ligado, em relação”.

“Receber e ser recebido, cuidar e ser cuidado: essas são as realidades básicas do ser humano e suas reivindicações básicas”. As relações de cuidado numa visão sociológica são vistas como não sendo exclusivo da relação adulto- criança, mas um “modelo gestado historicamente nas sociedades ocidentais com base em certas condições associado a mulher.” Carvalho (1999).

No decorrer do século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres.

O forte caráter feminino da docência,

na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% paracreches e 96,1% para pré-escolas).

O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós- graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

A matrícula de crianças com 4 anos de idade no Ensino Infantil passou a ser obrigatória aos pais. É o que determina a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96, publicada no Diário Oficial do dia 5 de abril de 2013. Antes da Lei Federal 12.796, o acesso ao Ensino Básico gratuito era garantido pela Constituição para crianças dos 4 aos 17 anos de idade, porém os pais só eram obrigados a matricular seus filhos a partir dos 6 anos, no Ensino Fundamental.

A medida, que reconhece a importância da Educação Infantil, regulamenta a pré-escola. Agora, essa etapa deve ter uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos, assim como já era previsto para o Ensino Fundamental e Médio.

O controle de presença na pré-escola é de, no mínimo, 60%, e o atendimento deve ser de quatro horas por dia, para turno parcial, e de sete horas para o integral. Estando essas crianças em sua maioria integradas a Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs em que o universo da docência é predominantemente feminino. Entre as explicações para a feminização do magistério, existem as concepções conservadoras pautadas pela ideia de “vocação”.

As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. São explanações naturalistas, fundamentadas no determinismo biólogo que tanto contribui para retrocessos sociais.

A feminização do magistério não se refere apenas à presença de mulheres, mas especialmente à associação da escola a símbolos da feminilidade. Aliado a tudo isso ainda temos todo um processo pelo qual o país historicamente passa de transformação de uma política assistencialista voltada para as crianças de 0 a 5 anos parama política de cunho educativo, em que a mudança da prática educativa do professor da educação infantil e consequentemente sua identidade profissional estão inseridas.

O interesse em estudar “Concepções de Práticas Educativas na Educação Infantil” se reafirma, já que por meio de pesquisa que contextualize e retrate essas relações que ocorrem no espaço escolar, é possível uma compreensão de como questões de gênero, identidade profissional do professor da Educação Infantil, legislação vigente, entre outras, se inserem na prática educativa voltada para o cuidado desenvolvido em ambiente escolar.

Na atualidade a Educação Infantil compõe a primeira etapa da Educação Básica. Sendo reconhecida nos últimos anos como direito da criança, das famílias e como dever do Estado. Logo, o Estado necessita de elementos como os conselhos municipais, estaduais e nacionais de direito, os conselhos tutelares para articular políticas públicas de atendimento que visem, sobretudo, a saúde, a educação e a assistência à criança. É importante também ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n°9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 4º, situa a obrigação de cada órgão da Federação: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar

pública será efetivado mediante a garantia de:

(...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (...). O atual Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado em 2014 reforça tal questão quando em sua primeira meta visa "universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE." A LDB ainda garante nos seus artigos 29 e 30 como e em que deve ser feito e efetivado o atendimento às crianças de zero a seis anos quando relata: Seção II – Da Educação Infantil Art. 29.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. A educação infantil tem vivenciado uma fase de transição no tocante ao seu entendimento perante a sociedade. Essa constatação vem no documento oficial, Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação, que traz que "A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (2005, p. 08)".

O mesmo documento na sequência reforça a importância do entendimento legal quanto à finalidade da mesma ao afirmar que; Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (2005, p. 09).

A partir de 2006, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) e a inserção das crianças de 06 anos em escolas de ensino fundamental, uma nova configuração da educação infantil está sendo desenhada, uma vez que o atendimento em creches e pré-escolas passa a contemplar as crianças de 0 a 5 anos, com a extensão da obrigatoriedade do ensino para os quatro anos de idade. As consequências dessas mudanças para a educação infantil, sobretudo na ordem do pedagógico, ainda são pouco exploradas, mas já tem gerado debates sobre o que estaria sendo considerado como um movimento de antecipação da escolaridade.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que em sua versão final, visa uma prática que consiga transpor o caráter assistencialista para um caráter educativo entende a relação educar e cuidar como indissociável. Dessa forma, estabelece em seu Art. 5º que: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é

oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Afinal o ato de cuidar ultrapassa processos ligados somente à proteção e ao atendimento das necessidades físicas da criança como alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo solicita apoiar a criança em seus desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Na condução desse processo, visando atender o que regulamenta nosso país para a Educação Infantil, voltamos à atenção para as concepções que permeiam a prática educativa do professor desse segmento. A esse professor no desempenhar de sua função – docência – é necessário se pautar em princípios que balizarão sua prática educativa.

Todavia essa prática não se concretiza de maneira neutra e imparcial, já que se considera que diferentes concepções de infância coexistem na sociedade em tempos e espaços distintos. Zabala (1998) nos remete a um olhar para o caráter fluido, fugidio e complexo da prática educativa num âmbito mais geral, já que nela e/ou por meio dela se expressam múltiplos fatores, valores, hábitos, intenções.

O autor nos chama a atenção para que essa prática seja entendida numa perspectiva dinâmica e não reduzida ao momento em que se produzem os processos educacionais em sala de aula. Na prática docente estão inseridas as marcas que cada profissional carrega durante sua trajetória na sociedade ou da maneira como as situações se apresentam ao nosso ser social.

Uma dessas marcas que se apresenta fortemente é a chamada feminização do magistério que se caracterizou ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (Apple, 1995; Araújo, 1990; Carvalho, 1999; Nóvoa, 1989; Williams, 1995).

No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (Faria Filho; Vidal, 2000). Alguns trabalhos, como de Queiroz (1986) e Mello (1987), associam a presença das mulheres na profissão às características femininas vistas socialmente como negativas e enfatizam que, para a professora ser dócil e amar seus alunos são atitudes incompatíveis com competência técnica, questionamento e luta político- sindical.

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, ao passo que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, a casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens.

Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública.

O cuidado é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros, fruto da socialização das mulheres –, muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado é consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, Educação Infantil etc.) e até desvalorizadas por esse motivo. Entretanto, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral e que é parte integrante da educação e do processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 1999).

É necessário pensar sobre as implicações que a tarefa de cuidar e educar de crianças, levando em conta o seu desenvolvimento integral, representa para as características desejáveis das professoras.

Tais características se articulam, segundo Julia Formosinho, às exigências de uma formação ampla; à amplitude e diversidade de seu papel de cuidar e educar; à necessidade de estabelecer uma "rede de interações alargadas" com as crianças, a família e os diferentes profissionais das instituições; e ainda, à integração necessária entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos.

O conjunto das características apresentadas permite afirmar que há, na educação da primeira infância uma interligação entre —educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia (Oliveira-Formosinho, 2002: 47). A leitura de Libâneo (1994) nos auxilia a compreender os "critérios socialmente determinados" que permeiam a prática pedagógica. Educação ao passo que a prática social acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas

e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.).

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social

. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (LIBÂNEO, 1994. p. 24).

Dentre os critérios socialmente determinados que incidam direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor está o processo de feminização pelo qual historicamente se constituiu o Magistério no Brasil.

A inclusão das mulheres na Escola Normal serviu para adentrarem no mundo público, podendo atuar no mercado de trabalho lecionando no ensino primário ou pelo interesse em obter uma cultura ampla anterior ao casamento.

Segundo Bruschini (1988): A escola Normal "sobrepunha o Ensino Primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento." (p. 5).

Os interesses em incitar o ingresso das mulheres no magistério tinham o objetivo de manter princípios morais e conserva-

dores, de acordo com Bruschini (1988). Além de que "o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média." e segundo Costa e Conceição (2001): "Não obstante as limitações, discriminações e impedimentos, essa inserção na força de trabalho era ainda uma das poucas possibilidades de atuação no espaço público possível para as mulheres de classe média.".

De acordo ainda com Costa e Conceição (2001), o magistério era a carreira considerada mais apropriada às mulheres em inteira harmonia com os estereótipos femininos dominantes. Almeida (1998) relata que a profissão de professora foi praticamente à única que as mulheres tiveram o direito de exercer, já que os demais campos profissionais lhes foram oclusos.

De acordo com Louro (2006), os homens estavam abandonando as salas de aula, dando origem a uma "feminização do magistério", fato provavelmente ligado ao processo de urbanização e industrialização, os quais ampliavam o campo de atuação masculina.

Ainda segundo Louro (2006): "A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos." (p. 447).

De Souza apud Hahner (1990): "De 1872 a 1900, a percentagem de professoras nas escolas primárias dobrou, de um terço para dois terços, já que o magistério era uma extensão natural do papel das mulheres como cuidadoras mantendo o arquétipo do modelo de Maria. A entrada das mulheres nesta profissão resultou da redução do salário dos educadores (Hahner, 1990)" Além de que, de acordo com Vieira (2008), a educação feminina tinha por objetivo "preparar a mulher para atuar no espaço doméstico como mãe e esposa".

"E ser professora seria apenas um prolongamento dessas funções". Para Carvalho (1999), "uma referência muito frequente, especialmente nos estudos feministas, é ao trabalho das mulheres mães, filhas e irmãs, isto é, aos serviços que elas executam no interior das famílias, que para muitas autoras seriam o modelo básico de "cuidado", mesmo quando exercido numa relação de assalariamento, no âmbito de instituições como hospitais, creches ou equipamentos de assistência social. Assim, uma característica do conceito de "cuidado" é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas.".

A família exercia papel importante na decisão das mulheres na escolha do seu futuro, segundo Passos (2001): "O estímulo recebido dos familiares, decerto, além de representar uma necessidade concreta de uma família de poucos recursos, que exigia e permitia o trabalho feminino, fez-se em virtude dessa ser uma das poucas opções de trabalho permitido à mulher naquele momento." (P. 105).

Segundo Kuhlmann Jr (1991), nas creches e asilos a criança deveria ser cuidada por mãos femininas; os regulamentos das creches na França, de 1862 a 1867 afirmavam que as creches deveriam ser dirigidas exclusivamente por mulheres, ou seja, as profissionais da creche atuariam substituindo o papel materno.

Por isso, de acordo com Saparolli (1997, apud Jardim, 2003:60), a creche não se feminizou como ocorreu com o magistério, mas nasceu feminina, é uma profissão de gênero feminino porque está ligada ao cuidado de crianças e "a função é exercida com base em atributos considerados inatos ou em habilidades aprendidas por meio da socialização informal. Esta é uma das razões que tem sido alegada para entender o expressivo número de mulheres que trabalham com crian-

ças pequenas porque são mulheres preparadas para o exercício da maternidade" (ibid).

É na fase da educação infantil que a criança criará fatores que interferirão de forma direta no cidadão que ela irá torna-se. Por isso é importante respeitar o tempo e espaço da criança entendendo-a como ser ativo no processo de aprendizagem, capaz de produzir seus conhecimentos, tornando indispensável que a ação pedagógica valorize os conhecimentos prévios que as crianças levam para a sala de aula, intermediando para uma troca de experiências e descobertas que criem condições para os alunos tornarem-se agentes ativos de sua formação. Para tanto, faz-se.

[...] necessária a preparação dessa etapa educacional de maneira séria e eficaz em que deva partir da identidade própria da criança, é fundamental proporcionar experiências diversas a ela, tudo é experimentável e benéfico para a infância. É preciso atender as políticas para a educação infantil, considerar a realidade da criança de forma ampla, percebendo suas especificidades, ouvir o educador, a escola o aluno e a família nas suas limitações, e estar sempre aberto para uma avaliação continua. (SILVA, 2010, p. 42).

Torna-se necessário também disponibilizar espaços para criar e recriar, uma vez que a essência da atividade pratica do professor segundo Pimenta (2001, p. 83), "é o ensinoaprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico pratico de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar". Por essa razão o professor da educação infantil deve estar sempre atento em busca de aperfeiçoamento para sua formação.

[...] ao passo que o ensino continua buscando, reprocurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (FREIRE 2009, p. 30-31).

Ao mesmo tempo em que o professor vai a busca de seu aperfeiçoamento ele também está procurando melhorias para seu método de ensino, proporcionando que seus alunos compreendam melhor os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. É importante ressaltar que qualquer escolha em relação a pratica pedagógica deve partir da realidade do aluno buscando sempre entender a criança.

É por esse e outros motivos que o trabalho do professor requer ação reflexiva e crítica, segundo Freire (2009), "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a pratica. É pensando criticamente a pratica de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima pratica".

Entretanto, repensar a prática pedagógica adotada, torna-se algo incômodo, já que alguns professores preferem reproduzir o método de ensino o qual foram submetidos, tornando seus alunos meros reprodutores. Existem também, professores que até tentam inovar, porém, as condições de trabalho que lhe é submetida não possibilita essa inovação. E por outro lado existem aqueles que buscam e alcançam métodos de ensino inovadores

CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas que os professores devem adotar em sala, devem está dentro do cotidiano do seu aluno, já que além da influência familiar, a criança também tem seus conhecimentos prévios em que o professor precisa explorar seus esses conhecimentos para uma boa prática.

É com base em novos métodos que o educador deve se basear para atender às necessidades das crianças na escola, já que depende muito do professor para que o aluno se torne um cidadão crítico e ativo na

sociedade. Dessa forma, torna-se evidente a importância da fase da Educação Infantil na vida do ser humano, uma vez que, será nesse período em que se definirá qual tipo de cidadão teremos ou formaremos para o futuro.

Cabe aos professores dessa modalidade atentarem-se para sua responsabilidade nesse processo de construção e formação. É fundamental que os professores estejam conscientes da importância do papel que desenvolvem na vida dessas crianças, buscando respeitá-las, com todas as suas particularidades, porém, sem diminui-las, desacreditar ou acha-las incapazes de produzir conhecimentos. As crianças não são seres incapazes, elas precisam serem vistas como alguém em processo de construção de aprendizado, precisam ser encaradas como sujeitos ativos nesse processo de construção de conhecimento.

Com relação ao processo histórico, sabemos que o professor com o passar dos anos teve sua formação ampliada com maior oportunidade e iniciativas de programas do governo. Em virtude disso o professor não depende só da sua prática e sim de um conjunto de elementos que o torna um educador participante e interaja com seus alunos dentro e fora da sala contraindo um aprendizado em sua formação. Podemos ressaltar que, é por meio do cuidar e preservar que a criança constrói o aprendizado, já que, consegui arquitetar os primeiros passos para adquirir independência, também é forma de estar preocupado para a conservação do meio ambiente. No entanto, os questionamentos, explicações e relatos de professores contribuem para o processo do raciocínio ainda em fase de desenvolvimento da criança, já que, promove o crescimento intelectual, social e moral que enriqueça um

saber construtivo e consciente.

A natureza é de fundamental importância para um aprender aberto e atento da criança, já que, a prática pedagógica contribui para uma formação diferenciada para a educação infantil da criança.

Sabendo dos inúmeros instrumentos que se pode trabalhar para adquirir um aprendizado que leve a criança a liberar o seu raciocínio e aprender com facilidade, os educadores conseguem minuciosamente separar todas as ferramentas indicadas para cada faixa etária, conseguindo obter resultados favoráveis entre o aprender e criar da criança.

Aja visto que, a criança precisa de todo um conjunto de discernimento para o aprender diversificado, não basta só livros e cadernos é preciso introduzir o lúdico para que aja o aprendizado, quando o pedagogo introduz a contação de história dentro do lúdico percebe que a concentração da criança favorece para o crescimento cognitivo do mesmo.

Dessa forma concluímos que a prática educativa pedagógica é trabalhada de forma conjunta entre a criança e a dificuldade que se encontra, já que, professores e alunos caminham juntos para alcançar os mesmo objetivos, é preciso que aja a criança para desenvolver as ferramentas adequadas para cada dificuldade encontrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado, 1990.

. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB2005.

. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.

. MEC/ INEP (2009) Disponível em: Acesso em 06/04/2021 às 11h32min. BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, Ana Alice Alcântara e CONCEIÇÃO, Helida. As mulheres na "Revolta dos resignados". A greve dos professores municipais em 1918. . In: Fazendo Gênero na Historiografia Baiana / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina Mª Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. P. 119

DESOUZA, Eros, BALDWIN, John R. e ROSA, Francisco Heitor da. A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos. Psicologia: Reflexão e crítica, 2000, 13 (3), p. 486.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN JR, M., (1991). Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899- 1922). In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N. 78. P. 17-26.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 5º. Ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

NÓVOA, António. Os professores: Quem são? Donde vêm? Para em que vão? Lisboa: ISEF, 1989.

NÓVOA, António. (1991). Para o estudo sociohistórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139.

PASSOS, Elizete. Entre a autoridade e o afeto: Anfrísia Santiago e a Educação Feminina na Bahia. In: Fazendo Gênero na Historiografia Baiana / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina Mª Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. P. 105 - 118.

SILVA, Jovina, RAMOS, Maria Minteiro da Silva. Prática Pedagógica numa Perspectiva Interdisciplinar. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006. gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 04/04/2021.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. Mulher e Formação Para o Magistério: "Entre a condição desejável e a possível de se obter" Bahia 1873 a 1895. Monografia. UFBA Salvador, 2008.

WILLIAMS, Christine l. Still a man's world: men who do "women's work. Bekerley: University of California Press, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MICHELE MARTINS BELAZ ALVES

RESUMO

É importante que o respeito às diferenças, seja ampla, que a educação de qualidade é para vida toda, é importante que se respeite as diferenças e a conquista de cada pessoa, que se fortaleça a importância da integração e dos limites que as pessoas precisam para se desenvolver, e o professor um dos responsáveis pelo processo de formação do individuo na escola precisa acreditar no seu trabalho para ampliar o olhar na inclusão

, acreditar no desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes o aluno com necessidades especiais tem dificuldade por isso , e importante que o olhar seja significativo ampliando todas as possibilidades em que o mundo muda a todo tempo. O artigo é uma referencia bibliográfica que conta com leis e publicações que defenda o tema em questão. O aprender com o outro esta presente a todo tempo na educação de qualidade, ampliando espaços e maneiras de se desenvolver, a linguagem de sinais, o ouvir e uma dadiva a todos, o importante e que a comunicação se estabeleça seja de qual for suas maneiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Dificuldade; Espaço; Inclusão.

1-**INTRODUÇÃO**

A escola lugar de aprendizagem e conhecimento, onde as diferenças e culturas se misturam deve ser valorizada e estar preparada a cada dia para receber e atender as necessidades de todos os alunos.

O processo de formação do individuo na escola consiste em acreditar no seu trabalho para ampliar o olhar na inclusão, acreditar no desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes o aluno com necessidades especiais tem dificuldade por isso não é preciso aprender a ler e escrever e sim aprender com o outro, a socialização, o companheirismo , a conquista e derrotas, a saber viver com o que a sociedade em si

Muitas vezes e o professor que consegue identificar alguma dificuldade da criança encaminhando e junto a família entender as dificuldades da criança, no caso da surdez quantas crianças tem dificuldade de interação e aprendizado e por causa da necessidade de um aparelho para ajudar no seu dia a dia, toda observação se faz precisa para ampliar o estudo e qualificar o aprendizado, as crianças de hoje tem mais facilidade de interagir e responder quando necessário

2 **A INCLUSÃO**

Quando se fala em inclusão se reverte a uma área de estudos que vem sendo direcionados muitos anos inclusive quando se pensa no acesso a seu espaço e ao saber, a pedagogia da inclusão visualiza todos os pontos que visam melhorar o espaço das crianças, de envolva todas as áreas do conhecimento, onde seu desenvolvimento seja integral. As crianças vista como incapaz sempre acabam em desvantagens, ocupando, no imaginário, a posição de caridades, de piedade, e não de pessoas que fazem jus de seus direitos sociais e uma educação de qualidade.

Muitas famílias são o principal alvo na inclusão das crianças, numa escola regular ela mesma não aceita seu filho com algumas diferenças assim como os considerados “normais”, os alunos com algumas necessidades mais grave deve receber apoio maior e não tem como participar de uma aula na sala regular, nesse caso cabe à família exigir do governo uma ajuda e o apoio necessário para que ele possa usufruir o que e necessário para seu bem estar. Hoje alguns hospitais já contam com professores que auxiliam as crianças que não tem como ir a escola de maneira natural, e um direito que eles tem e um dever por partes dos governos cumprirem seu papel.

No sistema educacional encontram-se crianças que são superdotadas que requer um caminho mais amplo, mas que barra no sistema uma vez que a escola estadual não tem preparo para atender esse aluno, ou é muito longe e as famílias não tem como acompanhar a crianças, muitas vezes ele e obrigado a frequentar a escola e o professor não tem preparo para trabalhar com este aluno.

Quando o sistema deixa a desejar quem sofre e a sociedade, a família e o aluno acabam saindo da escola onde se da à evasão escolar, crianças que se decepcionam com o sistema pelo descaso.

O estado tem uma fala muito atraente em relação à inclusão, mas demanda de profissionais da educação que não tem o preparo para se trabalhar com as crianças que chegam com as mais diversas necessidades, e muitas vezes o professor passa o ano inteiro e não consegue entender o que o aluno tem, consulta longe com profissionais da saúde e mesmo especialista para ajudar no diagnostica do aluno.

A inclusão escolar constitui para que todos tenham direito com igualdade de direitos e oportunidade. A dignidade, os direitos individuais, a forma de como cada aluno e tratado, como cada aluno é tratado, como será seu ensinamento depende muito de materiais e formação. O cego precisa do Braile, o surdo da Libra e assim por diante, e importante um olhar em tudo que se rodeia para assim ajudar a todos os alunos e as suas necessidades.

O respeito e a valorização do aluno é uma ética que deve ser revista sempre, tendo em vista a responsabilidade do estabelecimento, as proposta dessa política e centrar seu foco de discussão da escola, do governo.

O planejamento e o currículo devem ampliar sua visão no que se refere à inclusão, de modo geral não somente nos casos de laudos e sim na discriminação social, no preconceito em geral.

Macedo (2002) a lógica de classe ou da exclusão se define pela extensão, do possuir algo em comum, obedecendo a critérios exteriores, enquanto que a lógica da inclusão se define pela relação, que é uma forma de interação, de organizar o conhecimento e o pensamento na perspectiva do outro. É intrínseco e significativo ao conjunto. Em síntese ele diz, na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo, único e sucessivo, ou seja, o referente independe dos objetos, sendo que estes podem ser classificados de infinitas formas em tempos diferentes. Enquanto na lógica da inclusão o referente é interno, podendo ser múltiplo e simultâneo no espaço e tempo.

O censo escolar é uma maneira que o governo tem para reconhecer e ter base dos números de crianças que estão na escola e os que por muito tristes que seja encontram-se trancafiadas em casa sem ter a oportunidade de ver o mundo do lado de fora, de viver a interação com o outro, a escola pode não garantir a alfabetização, mas pode trabalhar com o brincar, a interação, o ouvir uma história a proximidade com o outro e o carinho de poder amar.

A partir do momento que a criança vive o novo ela busca força para enfrentar desafios que nunca imaginou passar, a formação das escolas e de apoiar mesmo quando o professor se perde, o grupo escola acolhe essa criança e faz o melhor por ela, cabe também, a família fazer seu papel, o governo deve lançar campanhas que force os pais a matricularem seus filhos nas escolas para que ela tenha o convívio social com o outro.

A política educacional sempre será uma luta constante, para a melhoria do sistema que atende a milhares de crianças, jovens e adultos que fazem parte desse mundo, a teoria deve se juntar a pratica de maneira a ampliar, a criança deve viver intensamente o que pode com todas as regalias possíveis, isso não se deve só aos portadores de deficiência física, mas a todas as crianças que estão matriculadas na rede de ensino, o direito a viver com intensidade cabe a todas as crianças, brancas, negras, gorda, magra sem distinção de cor raça, o importante e que tenha uma educação de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O direito a igualdade foi um ganho para toda uma sociedade e principalmente para as famílias que lutam constantemente para uma vida justa e igualitária, é fato que os desafios da inclusão são inúmeros, a vida precisa de ações e argumentos para o dia a dia, muito já se conseguiu, mas ainda falta principalmente a um desenvolvimento amplo e integral.

2.1 DESAFIOS NA INCLUSÃO

O direito a igualdade foi um ganho para toda uma sociedade e principalmente para as famílias que lutam constantemente para uma vida justa e igualitária, é fato que os desafios da inclusão são inúmeros, a vida precisa de ações e argumentos para o dia a dia, muito já se conseguiu, mas ainda falta principalmente a um desenvolvimento amplo e integral.

Muitas leis fortalecem o sistema, ampliando os direitos e deveres dos alunos de inclusão; Declaração Universal dos Direitos Humanos(1948),Constituição Federal de 1988,Lei Federal n 7.853 de 1989, artigo 2 que dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e determina que a oferta de Educação seja obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino, Estatuto da criança e adolescente1990, Declaração de Salamanca como já foi citado, Política Nacional de Educação Especial(1994).Leis de diretrizes e Bases,1996 que se refere a educação especial, como modalidade de educação escolar que deverá ser ofertada, potencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo quando necessários, serviços de apoio especializados , Resolução n 2 de setembro 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo congresso Internacional „"Sociedade Inclusiva, realizado em Quebec, Canadá.

Silva (2009) afirma que existe uma diferença entre a natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos, que exige um modus, de aprender e desenvolver, distintos entre si, em lugares específicos.

As leis de um modo geral foram criadas para organizar e dar uma qualidade de vida e preciso que o conhecimento seja amplo, muitas pessoas são desamparadas por não conhecerem seus direitos, no caso da educação especial acontece o mesmo, as pessoas precisam garantir os direitos das crianças com necessidades especiais educacionais para que seu desenvolvimento seja amplo e produtivo, o significado da vida seja mais cheia de razões e alegrias.

. Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, em ação conjunta do governo e da UNESCO, surge a Declaração da Salamanca, declarando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado da aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a

eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)

Varias outras leis integra o tem inclusão que precisam ser exigidas para ampliar o aprendizado na rede regular.: Declaração Universal dos Direitos Humanos(1948),Constituição Federal de 1988,Lei Federal n 7.853 de 1989, artigo 2 que dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e determina que a oferta de Educação seja obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino, Estatuto da criança e adolescente1990, Declaração de Salamanca como já foi citado, Política Nacional de Educação Especial(1994).Leis de diretrizes e Bases,1996 que se refere a educação especial, como modalidade de educação escolar que deverá ser ofertada, potencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo quando necessários, serviços de apoio especializados , Resolução n 2 de setembro 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo congresso Internacional „"Sociedade Inclusiva, realizado em Quebec, Canadá.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997, p. 50)

E possível perceber os esforços dos governos e da sociedade para ampliar o atendimento e fortalecer o aprendizado na área educacional.

A educação no que se refere asa leis deve ser aprendizagem gratificante será que realmente esta sendo feito. Muitas pessoas estão atendendo alunos e com professores sem despreparo, o qual as crianças acabem sendo discriminadas nas escolas.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Falar de inclusão é muito fácil, mas na realidade crianças entram em sala de aula e cabe ao professor se virar e trabalhar, a cada dia cresce o número de crianças com necessidades especiais que se matriculam em salas regulares, e a formação e recursos ainda continuam em câmera lenta, em si uma sala de alunos “normais” já não é fácil imagine com a inclusão.

E importante sim a criação de oportunidades para ajudar tanto o professor quanto ao aluno, algumas prefeitura criaram o apoio aos professores, no caso uma estagiaria que acompanha as crianças com necessidades especiais mas é fato que ainda são poucas vagas o que favorece uma escola e outra não.

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “Cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1988, pp. 23- 24).

Educar para diversidade ampliando o leque da inclusão requer esforços tanto do professor quanto do governo. E muito fácil chegar no final de um ano e mostrar todos os trabalhos realizado pelo aluno ,mas como foi o trabalho essa é a pergunta, é muito importante que as pessoas valorizem cada momento de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A formação do professor é importante mas ainda hoje e comum o professores muitas vezes ficarem a mercê de um sistema lento que demora e passa o ano sem o auxilio necessário das entidades e parceiros, a cada dia cresce o numero de alunos e cabe ao professor acreditar em seu potencial e ajudar a criança em seu desenvolvimento.

A escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas educacionais. Garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo. Para

A escola é um lugar de aprendizagem e enriquecimento, espaço para novas oportunidades e enriquecimento no convívio social, que necessita de melhorias e reformas para atender sua demanda, É detectado necessidades de reforma e melhorias físicas nos portões, nas calçadas, nos muros, nas instalações elétricas e hidráulicas dos prédios escolares, de construção de salas especiais, laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, fatos que caracterizam precárias condições para o trabalho educativo. Tais demandas são acrescidas de considerações sobre as reivindicações relativas a outros aspectos materiais: telefones, iluminação, higiene e limpeza dos prédios, material e equipamento escolar (MARIN, 1998).

E preciso acreditar nas mudanças para assim poder dar o melhor para as crianças que chegam à educação é um caminho rico em conhecimento e merece oportunizar condições amplas a todos inclusive na formação do professor que muitas vezes se reinventa para dar o melhor.

3. **CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS**

. A educação inclusiva ainda hoje levanta alguns aspectos para sua reflexão, ainda há uma resistência muito grande por parte das pessoas e de muitos professores que preferem acreditar que ela não é possível.

É muito importante refletir sim em todos os contextos que possibilitem a inclusão. A educação inclusiva surgiu para remover barreiras e atender a todos com uma educação de qualidade.

As escolas precisam sim aceitar e se preparar para os casos que podem chegar é muito importante perceber quem realmente é excluído, quais fatores que ajudam os alunos.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo , art.58, define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais .

É muito importante que as pessoas tenham ciência que a vaga é oferecida e o ensino seja igual para todos os alunos, de qualidade e visando sua formação, é muito importante que as cobranças aconteçam pela família para que a crianças tenham seus direitos colocados em práticas.

Graças aos profissionais que acreditam no potencial e nas diferenças de seus alunos muitos profissionais com necessidades especiais estão se formando e conquistando seu espaço no mercado de trabalho, e mostrando as pessoas que se negam a acreditar no seu potencial e sua inteligência.

E importante um olhar atento as necessidades dos alunos, a facilidade de desistirem e muito forte por isso, para garantir a qualidade da educação e conhecer as necessidades para contribuir no seu aprendizado.

O educador busca maneiras de acomodar os caminhos pedagógicos tornando o processo educativo em uma realidade possível para o aprendizado

Muitos aspectos refletem nos siste-

mas educacionais dos mais diversos países, ampliando o olhar e ações no caso de alunos com necessidades educacionais, a educação é para todos e cabe a toda sociedade fazer a sua parte.

O professor e a família precisam acreditar e orientar os alunos de maneira a crescer no seu desenvolvimento e socialmente no mundo. A escola lugar de aprendizagem e conhecimento, onde as diferenças e culturas se misturam deve ser valorizada e estar preparada a cada dia para receber e atender as necessidades de todos os alunos. O processo de inclusão das crianças na escola passa pelo aprendizado e promoção da valorização das potencialidades, todo aprendizado esta sujeitos a desafios que precisam ser estudados e reavaliados sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial – EDUCAÇÃO INFANTIL – Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez. Portal MEC, Brasília, 2006 -Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 20 mar.2021

MACEDO, L. - Fundamentos para uma Educação Inclusiva: Educação On-Line - www.educacaoonline.pro.br - O site da Educação. P. 1- 16. 2002. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid

= 6 % 3 A e d u c a c a o - -inclusiva&id=89%3Afundamentos-para- -uma-educacao- inclusiva&Itemid=17 >Acesso em 7/05/2021

.MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Revista Gestão em Rede. Brasília: MEC, n. 80, set. 2007.

. Revista Gestão em Rede. Brasília: MEC, n. 76, abr. 2007.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para todos. Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

MICHELLE SILVA FERREIRA

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que se propõe a compreender os benefícios da aprendizagem da disciplina de Artes, na Educação Básica. Estudar e compreender esse processo tem relevância pessoal e social. Os educadores em artes visuais devem estar sempre à procura de algo que faça seu educando vibrar, mas sem tirar-lhe a criatividade e a criticidade, estes devem opinar e participar ativamente das escolhas dos assuntos e imagens, que serão tratados ao longo do curso, mediante suas resoluções; para que possam ficar situados diante dos referenciais culturais; senão terão dificuldades de identificação com os contextos culturais e para que sejam ofertados oportunidades de lapidar suas habilidades e competências é necessário dar espaço e liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Currículo; Ensino Integral; Educação.

INTRODUÇÃO

Considerada como uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, a arte revela o que sentimos e pensamos, quando trabalhamos com ela, podendo ainda ser uma reelaboração da realidade, onde

cada pessoa enxerga uma mesma coisa de maneiras diferentes e reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos. Justifica-se a escolha do tema ”a arte didática da estética com música para o desenvolvimento infantil” por acreditar- se que como um dos diferentes recursos contribuintes ao desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana a música merece uma atenção especial, pois, por meio dela a criança tem oportunidades de criar e vivenciar experiências musicais ampliando sua forma de expressão e entendimento do mundo em que vive. Tal vivência possibilita o desenvolvimento criativo do pensamento auxiliando nos problemas de aprendizagem.

Arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser divida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a judicativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva ou imperativa, que simplesmente dirige determinada atividade do conhecimento (ABBAGNANO, 2000, p. 81).

Oliveira descreveu que:

“O mundo é dividido em duas dimensões e em sociedades capitalistas modernas, primeiramente na civilização, predominam a necessidade, o trabalho, a produção material e o útil, em suma, esse é o domínio da não liberdade, da mais-repressão” e, a cultura da burguesia como a segunda, pois é “para a qual reservamos a beleza, a verdade, a moral, a filosofia e os valores da “alma”, quer dizer, essa é esfera em que devemos realizar, em alguma medida, nossos desejos de felicidade e liberdade, desenvolvendo ao máximo as capacidades propriamente humanas” (OLIVEIRA, 2011, p. 247).

A arte é marcada por obras que ao mesmo tempo encantam por sua destreza em captar cada sentimento como também nos causam angústia ao denunciar a dizimação de pessoas comuns para que o poder político fosse estabelecido. Há uma diversidade de obras artísticas que revolucionam e interligam-se historicamente com o nosso presente, já que o presente repete o passado, mesmo com mais de dois séculos de separação, demonstrando que a violência é uma doença crônica que consome a sociedade e aniquila vidas.

UMA VISÃO AMPLA SOBRE ARTES VISUAIS

A fundação primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada experiência interior, da vida interior, que é possível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas de linguagem e de todos os seus derivativos.

Sendo assim, a proposta deste trabalho procurou apresentar para os aprendizes, que artistas os também trazem essas questões em suas obras e com isso produzem rupturas, no nosso modo de ver a arte e o mundo atualmente (DUARTE, 2005).

A atividade pode ser constituir, dividindo a turma em dois grupos, elencamos algumas questões para nortear a pesquisa virtual, navegando como um “pirata“, rumo ao desconhecido. Ao analisar as questões do ensino de artes visuais, no ambiente virtual da escola Domingues (1997) nos esclarece que:

Esta conciliação da arte com o social não deve ser entendida ao modo de empobrecimento, mas, ao contrário, como uma nova aquisição. A arte em sua essência compreende e percebe o mundo em sua totalidade, por isso, arte- - educadores tem o compromisso de situar a condição humana e fazer com que a educação dos aprendizes seja significativa para seu tempo (DOMINGUES (1997, p. 133).

A educação precisa estar atenta a essas mudanças e fazer-se mais dinâmica e versátil. A escola deve tornar visível a condição humana para que esta seja reconhecida como tal. Nesse sentido o agir educativo convida a questionar não só as relações com o mundo, mas a condição e posição, nele e com ele (STRIEDER, 2002, p. 66).

Sendo a Arte tão abrangente, em todas as suas facetas, não é sem motivos que o brasileiro é um povo híbrido cultural e socialmente; querer colocar todas as culturas que permeiam a arte é uma atitude incapaz de reconhecer tanta pluralidade cultural, e não fará jus às diversidades (PILLAR, 2003).

A Arte, enquanto disciplina escolar abrange os segmentos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997). Nessas quatro áreas há inúmeras possibilidades de conteúdos permitindo ao aluno exprimir-se, manifestar-se, comunicar-se e desenvolver-se por meio da fruição alcançada com os estudos.

A partir de estudos históricos, práticos e técnicos, a práxis educativa transforma-se em constante incentivador do desenvolvimento dos educandos. Conforme Barbosa, isso permite analisar “a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada” (1979, p.46).

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso do ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais in. Brasil (1997):

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. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118).

Para tanto, deve ser desconsiderada perspectivas e exigências por grandes produções artísticas, e ponderar a importância de “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte” (BARBOSA, 1991, p.64).

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS AMPLIAÇÕES

Segundo documentos oficiais da educação (LEI nº 9394-96, art. 29), A educação infantil de 0 a 3 anos no Brasil é muito marcada pelas creches, vinculadas a mulher trabalhadora que precisa deixar suas crianças em um lugar seguro para que sejam cuidadas. Neste contexto criou-se divisão entre cuidar e educar. Enquanto as mães pobres trabalhadoras iam trabalhar e deixavam seus filhos para serem cuidados pela a assistência social, as famílias com uma condição social melhor, deixavam seus filhos em espaços

que priorizavam o educar, em um sentido ligado mais ao desenvolvimento do intelecto.

O atendimento em creches e pré-escolas só é garantido pela constituição a partir de 1988, onde se reconhece que a Educação Infantil é dever do Estado. O documento traz mudanças importantes na percepção da educação de crianças pequenas e na superação da visão puramente assistencialista. A partir daí, creches e pré-escolas passam a construir novas identidades, reafirmadas e solidificadas com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Infantil de 1996 que evidencia a mobilização de esforços por guardar, proteger e assegurar à criança direitos básicos que, muitas vezes, devido à situações precárias de vida acabam sendo negligenciados, mas que têm sido reivindicadas há anos por vários segmentos da população (LEI nº 9394-96, art. 29).

Legalmente hoje, falamos que Educar e Cuidar são indissociáveis em toda a educação básica, ou seja, dos 0 aos 17 anos. Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e comunidade. (LEI nº 9394-96, art. 29)

As crianças aprendem e vivenciam diversas formas de aprender, aprendem um com o outro, na troca entre criança/criança e criança/adulto. É preciso ter sempre em mente que a criança não é um aprendiz passivo e com isso o professor que planeja a atividade o faz com intencionalidade para que bebês e crianças se apropriem das experiências culturais oferecidas. Girardello 2011 diz que:

Uma das condições mais frequentemente apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte. Maxine Greene, a partir da filosofia da educação, faz uma defesa apaixonada dessa perspectiva, dizendo que o envolvimento das crianças com a arte é o melhor antídoto contra o "congelamento do pensamento imaginativo" causado muitas vezes pelo "bombardeio de imagens da divindade da Comunicação Tecnológica" (1995, p. 124). Mas Greene observa que não basta a exposição da criança à arte para que haja o envolvimento, é necessário que ela receba um encorajamento delicadamente equilibrado que tanto a leve a "prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas" (1995, p.125), como também que a libere para construir o significado particular que as obras possam ter para ela: "Mobilizar a imaginação das crianças em resposta a um texto [...] pode ser comprometê-las com a busca de possibilidades alternativas" (GIRARDELLO, 2011, 1995, p. 129).

As crianças aprendem por meio de um espaço de brincar fértil que deixe brotar a imaginação cheio de intencionalidade e é no contato e experimentação que fazem sentido e aprendem. Assim, o professor precisa criar propostas que ampliem repertório e despertem o gosto pelas artes. Para isso, é preciso que a aprendizagem da sensibilidade artística seja um projeto da escola, inclusive previsto em PPP para que saia da fala e vá para a ação. O trabalho do professor deve levar em conta o tempo da criança, pensando em cada especificidade que esta carrega e como fazer para lhe proporcionar estímulos capazes de desenvolverem ao máximo suas capacidades. Desde o início da vida escolar, bebês e crianças têm o direito de se desenvolverem como cidadãos na plenitude da palavra.

A compreensão de como bebês e crianças aprendem está na base do fazer pedagógico e determina as escolhas feitas pelos docentes e demais educadoras e educadores de bebês e crianças. As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal inter-

mediada pela relação com o meio sócio- histórico-cultural e em interação com os pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações (BRASIL, 2013). A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, os conhecimentos e a cultura (SÃO PAULO, 2015 p. 35).

O ensino de artes é obrigatório em toda a educação básica. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n° 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 2° diz que:

O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (LDB, 1996).

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos (BARBOSA, 2013).

As escolas públicas no Brasil enfrentam muitos problemas par o ensino da disciplina de arte nas escolas, além de problemas com a infraestrutura das salas de aulas, encontramos também as dificuldades como falta de professores e recursos financeiros, como podemos conferir nas colocações de Magalhães (2002), ao afirmar que:

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a consequente falta de questionamentos, são as causas apontadas pelo Parecer nº540/77, [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a consequente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC (MAGALHÃES, 2002, p. 164-165).

Para Salles (2012), a concepção de música é mal entendida por ser vista como distração e entretenimento, conforme segue:

O conceito de distração e entretenimento refere-se ao não trabalho ou, em outras palavras, o lazer, o desfrute. Sim, podemos dizer que a música tem também essa capacidade de “destracionar”, de nos arrancar do mundo do trabalho e nos lançar ao mundo do jogo, do brinquedo e da pura fruição (SALLES, 2012. p. 49 -54).

Por ter esse conceito de distração e entretenimento, para o autor, a música também passa a ser vista na escola como uma disciplina sem importância:

Também conhecemos a maneira com que a música é encarada no rol das disciplinas escolares, como aquela que não é aula, que não se ensina, que não se avalia, que não se aprende, que não é levada a sério, que é a “aula livre”, para não dizer, a “aula da bagunça (SALLES, 2012. p. 49-54).

A educação infantil é capaz de despertar toda a arte da criança no sentido mais amplo possível da palavra. Bebês e crianças gostam de descobrir e inventar diversos modos de interagir com o meio. As artes visuais são facilmente exploradas em ambientes externos e internos, com pinturas que vão além do sulfite A4, o bebê e a criança podem explorar chãos, paredes, caixas, tanques de areia, podem pintar deitados, sentados e até mesmo em pé. Os materiais podem variar entre tinta caseira que pode ir a boca, giz, lápis, carvão, gravetos, e muitos outros que a imaginação e a criatividade do professor pode criar e explorar:

Em nosso sistema educacional, tudo se orienta para o estudo que, na maioria dos casos, significa apenas a aquisição de conhecimentos. No entanto, bem sabemos que o simples conhecimento não é suficiente para nos fazer feliz. A educação unilateral, em que se dá a máxima importância à acumulação do saber, tem descuidado de muitas coisas também importantes, de que as crianças necessitam para se adaptarem, adequadamente, ao mundo. As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibradas e encontram dificuldades e suas relações com o próprio ambiente (LOWENFELD, 1954, p. 19).

AS ÁREAS DO CONHECIMENTO EXPLORANDO AS ARTES

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade. Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças (HUIZINGA, 1990).

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o

grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia sócio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-construindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

MUSICALIZAÇÃO EM PROL DAS ARTES NA EDUCAÇÃO

É importante que o professor de Arte inclua no currículo informações sobre a arte produzida na região onde vive, no país e até fora do país, entendendo também as informações produzidas pelas mídias para unificar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais-Arte (1995): “Ressalta- -se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola”.

A arte está presente em diferentes manifestações na cultura popular, erudita, meios de comunicação e modernas tecnologias. Ela nem sempre se apresenta no dia-a-dia como obra de arte, mas pode ser observada na forma dos objetos, nas vitrines das lojas, na música, na dança de rua, nos pregões de vendedores, nos jardins, no vestuário etc. Quando o aluno toma conhecimento da arte de diferentes culturas, promove-se o respeito, o reconhecimento e a valorização da capacidade artística do outro (Referenciais Curriculares Nacionais-Arte, 1995). Os conteúdos da área de arte devem estar relacionados de tal maneira que possam assentar a aprendizagem artística dos alunos do na Educação Infantil. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais-Arte (1995, p. 26):

Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas (RCNA, 1995, p.26).

Nas Artes Visuais, é importante salientar que os objetivos principais são aguçar a imaginação, o conhecimento e a sensibilidade das crianças, por meio de obras de artistas conceituados e pelos desenhos e pinturas criados na escola. Isso os incentiva a serem mais criativos e posicionados, sabendo opinar e reconhecer os seus lugares no mundo.

Segundo Moreno (2007):

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Também entenderam a dimensão que pode alcançar as produções artísticas. Muitos paradigmas são quebrados, bem como o conceito de que arte é só para desenhar ou relaxá-los das outras disciplinas. Assim, uma

das intenções desse trabalho é romper com o olhar cristalizado pré-estabelecido culturalmente e ir além da leitura de imagens. Muitos paradigmas são quebrados, bem como o conceito de que arte é só para desenhar ou relaxá-los das outras disciplinas. A Arte tem por objetivo promover uma educação humanizadora e transformadora, construindo formadores de opinião, se trabalhada e atribuída corretamente a cada faixa etária com atividades e exercícios expressivos e estimulantes.

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas. O presente artigo veio abordar inquietações encontrados dentro do ambiente escolar tais como: preconceito, discriminação e violência, a qual devem ser olhados com mais carinho e atenção pelos nossos educadores e demais funcionários da escola, pois não adianta ter projeto na escola se os educandos continuam sofrendo as diversas formas de preconceitos existentes. Outro aspecto relevante foi observar como os educadores e educadoras ficam perplexos/as e muitas vezes são impotentes a situações que estão sempre acontecendo, mas que passam despercebidas.

O trabalho com artes visuais e com desenho é muito rico e deve ser trabalhado frequentemente. Entendemos que o trabalho vai muito além de uma atividade em que a criança fica sentada em uma cadeira, debruçada em uma mesa, pintando na folha A4 um desenho impresso pelo professor. O desenho e a criação da criança implicam em memórias, observação e imaginação e podem ser explorados em diferentes ambientes e espaços da escola, com materiais diversos.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008. BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte – Brasília, 1997.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Ed. Edgard Bluter. São Paulo, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. História da Arte para Crianças. Ed. Cengage Learning. 2º ed. São Paulo, 2011.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.

SILVESTRE, Juliana. Arte na Educação Infantil. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010

AULAS REMOTAS DE ARTE EM ISOLAMENTO SOCIAL: TECENDO POSSILIDADES

REMOTE ART CLASSES IN SOCIAL ISOLATION: WEAVING POSSIBILITIES

MILTON DE SOUZA

Resumo

Pretende-se com este artigo mostrar, sob a perspectiva pedagógica, e num momento de isolamento social, algumas possibilidades que foram encontradas para ministrar aula de arte remota a alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental , onde parte desses alunos, encontram-se com dificuldades de acesso, devido ao novo modelo de aula implantado emergencialmente nas escolas públicas e a grande carência de recursos tecnológicos. Muitas plataformas digitais nesse momento da pandemia, aproximaram alunos e famílias da escola e isso fez com que a rotina escolar não entrasse de vez num colapso imensurável. O professor de arte diante desse quadro teve que se reinventar para ministrar uma disciplina que exige muito da presença do aluno, devido a corporeidade na dança, no teatro e até na musica devido ao manuseio de instrumentos musicais. Colocou-se assim para este e outros professores, um desafio pela ausência do espaço sala de aula, mas a criatividade além da tecnologia trouxeram resultados positivos e possíveis.

PALAVRAS-CHAVES: Aula remota; Isolamento; Criatividade; Plataformas.

ABSTRACT

The aim of this article is to demonstrate, from a pedagogical perspective, and in a moment of social isolation, some possibilities that were found to teach remote art classes to students in the 8th and 9th grade of elementary school, where some of these students have access difficulties, due to the new class model emergency implemented in public schools and the great lack of technological resources. Many digital platforms at this time of the pandemic, brought students and families closer to the school and this prevented the school routine from entering into an immeasurable collapse once and for all. The art teacher in light of this situation needed to reinvent himself to teach a discipline that demands a lot from the student's presence, in view of the corporeality in dance, theater and even music, owing to the handling of musical instruments. It was a challenge for this and the other teachers because of the absence of the classroom, but the creativity in addition to technology have produced positive and possible results.

KEYWORDS: Remote class; Isolation; Creativity; Platforms.

1. INTRODUÇÃO

Sendo arte um componente curricular que consolida o tripé apreciação, produção e reflexão, a aula remota apresenta questionamentos como: Se a produção é a oportunidade do aluno testar, conhecer e escolher diferentes cores, formatos, gestos, movimentos corporais e sons, como tudo isso pode acontecer num ambiente de isolamento, sem a troca com colegas e em muitos casos sem acesso à internet?.

O isolamento social descortinou um cenário jamais visto e imaginado por toda sociedade educadora. A escola invadiu a privacidade e a falta de investimento nas escolas públicas e em politicas de emprego e renda, incidiu de forma impactante no aprendizado remoto. Como vimos exaustivamente nas midias, alunos menos favorecidos, ficaram a mercê de decisões por parte do poder público, que não contemplou a todos principalmente alunos oriundos de áreas com alta taxa de vulnerabilidade social.

Conteúdos como dança, musica e teatro, norteou para um fazer mecanizado

resumindo-se apenas no receber, produzir, e postar e isso demonstrou a necessidade de metodologias criativas para se alcançar resultados significativos.

A diversidade de abordagens das linguagens da arte, proporciona ao professor uma busca mais direcionada ao trabalho interdisciplinar. E isso graças a possibilidades que a muitas plataformas digitais oferecem inclusive na comunicação em tempo real com outros professores.

Nessa perspectiva, arte em aula remota necessita de reformulações de conceitos buscando sempre o sentido da aprendizagem e não apenas resumindo-se num simples aprender artesanal onde os alunos em grande parte, por dominarem as tecnologias de informação atuais e por possuírem aparelhos cada vez mais sofisticados, com informações em tempo real em várias fontes, sentem-se desmotivados com aprendizagens fora dessa realidade.

Essa junção entre a informação e aprendizagem proporciona saberes que desafiam conteúdos e metodologias e que se não reformuladas direcionam a uma aula sem muitos ganhos para o professor e sem sentido para os alunos, podendo em alguns casos criar conflitos de forma recíproca. Para isso, Klebis (2010) destaca que:

“ a relação professor-aluno é o grande motivador do professor. Se ele sente prazer nessa relação, vai ser um professor motivado, porque vai se comprometer com aquela criança, aquele jovem. (...) o professor tem que “vestir a camiseta” do aluno, tem que estar do lado dele, entendê-lo (...). E o aluno percebe isso. Quando o professor gosta do que está fazendo, ele se torna extremamente fascinante aos olhos dos alunos. A relação “apaixonada” do professor com o que ele trabalha e a forma generosa com que ele trabalha (...) “

O aluno em seu período de desenvolvimento psicossocial necessita do grupo para uma realização plena e integral e estando em isolamento social, busca esse encontro em trocas virtuais que muitas vezes o faz dividir o tempo de atividades com a troca de conversas mas que também é importante na aprendizagem.

Neste contexto, cabe ao professor compreender que é necessário saber o que pretende do aluno, as habilidades que devem ser adquiridas, os valores e as competências que pretende desenvolver. Em suma, é sua missão buscar meios de compreender qual o grande empecilho que os alunos encontram para manter um contato virtual satisfatório, já que gostam de ler e escrever nas telinhas, ou assistir a vídeos, jogar games etc... e sem o acesso a esses recursos a possibilidade de desmotivação tende a crescer. Portanto, Cunha (2013) ressalta que:

Existe uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem, pois o aluno aprende como resultado da sua motivação e consequentemente, fica motivado por aprender mais.

Em se tratando de meios de contato e continuidade das aprendizagens, as escolas públicas brasileiras, optaram pela alternativa do ensino remoto como solução para o enfrentamento da Covid-19 e para cumprimento dos dias letivos determinado pela LDB. Muitos protocolos de saúde foram apresentados direcionando o autocuidado de funcionários e alunos para um possível retorno até então incerto, o que trouxe incerteza e dúvidas, devido a oscilação de curvas de mortalidade no pais. Materiais didáticos foram entregues aos alunos pela escola para acompanhamento remoto mas com pouca ênfase no aprender sobre artes.

Diante desse cenário, buscou-se não somente agregar o conteúdo digital com a materialidade existente no contexto do aluno, como inovar em temas para além dos objetos do conhecimento e da matriz dos saberes, e para um envolvimento pedagógico mais dinâmico e prazeroso.

Sendo assim, neste artigo apresen-

tamos propostas de aulas que foram trabalhadas virtualmente, e que demonstraram resultados positivos, pois buscar outras estratégias de acesso foi um desafio para que todos tivessem oportunidades iguais de participação e para que a arte em todos os seus aspectos formativos continue contribuindo com as aprendizagens, pois muito ainda tem que ser feito para que de fato, ela retome seu lugar no panteão de conhecimento de importância como tinha no passado.

2 - O ENSINO DE ARTE NO BRASIL – UM POUCO DE HISTÓRIA

No Brasil, o ensino de arte passou por diversas mudanças em toda sua história até os dias atuais e continua mudando com o tempo. Essas mudanças ocorreram devido a situações e necessidades vividas em cada época em todos os contextos da história de nosso país a da educação. Com isso o ensino da arte também o que é correto afirmar com relação a história, passou por diversas mudanças em toda sua estrutura até os dias atuais e Continuará mudando com o tempo.

No Brasil a partir do século XX, o ensino da arte passou pelas tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas e só na LDB 5692/1971 o ensino das Artes passou a ser chamado como educação artística ainda como “atividade educativa” e não como disciplina. Entretanto, mesmo com a atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que revogou disposições anteriores reconhecendo-a como disciplina, tendo seu ensino se tornado obrigatório na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26, atualmente o ensino da arte deixou de ser componente curricular obrigatório, para compor-se como alternativa opcional no campo linguagens e códigos, tendo menos importância que outras disciplinas. Porém, sua trajetória até os dias atuais seguiu-se dessa forma:

1816 - Chega ao Rio de Janeiro durante o governo de dom João VI, a Missão Artística Francesa e é criada a Academia Imperial de Belas Artes. Seguindo modelos europeus, que preocupava-se mais com a estética e é instalado oficialmente o ensino de Arte nas escolas.

1900 - Até o início do século XX, o ensino do desenho é visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. Ensino tecnicista e são valorizados apenas o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico.

1922 - Apesar de todas as manifestações da Semana de Arte Moderna, o ensino segue as tendências da escola tradicional, que defende mais a necessidade de copiar modelos para treinar habilidades manuais do que criar.

1930 - Com o compositor Heitor Villa-Lobos, no governo de Getúlio Vargas, institui- se o projeto de canto orfeônico nas escolas e são formados corais, cujo aprendizado, desenvolveu-se pela memorização de letras de músicas de caráter folclórico e cívico.

1935 – É promovido um concurso de desenho para crianças com tema livre, pelo então escritor e diretor Mario de Andrade do Departamento de Cultura do município de São Paulo, onde o ganhador receberia uma quantia em dinheiro.

1948 - É criada no Rio de Janeiro a primeira “Escolinha de Arte”, com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a auto expressão e a prática e em 1971, chega a 32 o número de instituições particulares com esse método no país.

1960 - As transformações e experimentações que marcam a sociedade, como exemplo o movimento da bossa nova, influenciam o ensino de Arte nas escolas de todo o país, dando início á época da tendência da livre expressão que se expandiu pelas redes de ensino.

1971 - Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71, a educação Artística (que inclui artes plásticas, educação musical e artes) passa a fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio um grande passo para o reconhecimento da disciplina.

1973 - Criação dos primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico.

1989 - Ana Mae Barbosa cria a proposta triangular (fazer, ler imagens e estudar a história da arte), pesquisas que desenvolve desde 1982, que inova ao colocar obras como referência para os alunos.

1996 - A LDB passa a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

2017 - Com a nova configuração da BNCC, o ensino de arte passa a integrar, o eixo de linguagens, e deixa de ser ensino obrigatório, perdendo espaço para língua portuguesa, disciplina obrigatória.

3 – A DISCIPLINA DE ARTE NO CONTEXTO ENSINO APRENDIZAGEM

Arte como disciplina e conhecimento de importância deve garantir aos alunos, vivências que compreendam aspectos técnicos, criativos, simbólicos e suas interconexões em música, artes visuais, teatro, dança. Para tal é necessário um trabalho integrado, organizado e consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem. Segundo (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Pensar sobre os sentidos e funções da arte conduz necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que, como mencionado, inclui produtores/artistas/autores; as obras/produtos artísticos; as formas de comunicação/distribuição/difusão e suas relações com o co/plateia/apreciadores.

A arte pode favorecer a formação da identidade e de crianças e jovens que se educam nas escolas, e ainda contribui para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos. O objetivo a que se propõe o ensino da disciplina Arte, em toda a sua especificidade prevista na forma de lei, é essencial para a construção do sujeito participativo na sociedade.

O objetivo do ensino de Arte é tratar e relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores cognitivos e psicomotores , além de planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo. Talvez diferente de outras disciplinas, no ensino de Arte, proporciona aos alunos um contato consigo mesmos, quando, por exemplo, realizam um jogo teatral, criam uma coreografia, interpretam uma música ou apreciam um quadro, manuseiam um instrumento musical. Isso não é nada menos do que formar a sua própria imagem de mundo e compreender a realidade em que vive. Sobre esta abordagem, (MARQUES, BRAZIL, 2014. P. 29), ressaltam que:

“ O acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sitematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada. É o mesmo tipo de direito que garante à matemática, à Lingua e às Ciências que estão presentes nos currículos. ”

Revelar o potencial criativo do aluno para o desenvolvimento como ser humano em sua integralidade, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos

outros objetivos dessa disciplina. Diante da complexidade presente nas escolas, como dificuldades de concentração problemas de violência, interesse dos alunos pelas aulas, as tarefas dos professores de Arte parecem expandir nesse espaço.

Efetivamente, o ensino de arte pode ajudar nas diversas formas de trabalhos coletivos por meio dos quais os alunos, grupos ou equipes, podem definir eles mesmos objetivos e, depois, chegar a resultados que foram trabalhados em conjunto. As competências e habilidades surgem durante o processo e assumem partes de tarefas independentes como a experiência de grupos vocais e instrumentais ou grupos teatrais e de dança, e isso na metodologia de trabalho na área de Arte tem grande significado.

Mas a arte permite também um trabalho individual que discuta a tolerância, a empatia, o exercício para com o outro. Esse trabalho pode promover a autoconfiança e a coragem de se mostrar. Geralmente, essas competências são ignoradas na escola, aparecendo em momentos pontuais e como decoração do ambiente e esse não é sua finalidade.

O campo das arte precisa ser visto como um campo teórico-prático. Ao invés de consumir grandes quantidades de conhecimento escolar, que será esquecido logo após as avaliações escritas, o ensino de Arte reivindica para si, através de um trabalho prático e objetivo, orientado para a ação, ancorar efetivamente o conhecimento sensorial que envolve todos os sentidos: tato, visão olfato, audição, gustação.

O ensino tradicional promove o pensamento linear, causal, enquanto a arte oferece o pensamento em rede, discursivo e trabalha com a inteligência emocional. A tentativa é a de superar um discurso modernista em que razão/sentimento, corpo/alma são tratados de uma forma dicotômica e integral.

Em resumo, o ensino das artes oferece aos alunos oportunidades de realmente aprenderem para a vida em comunidade. Isso ocorre porque sua principal função é oferecer um espaço de experiência. O aluno artisticamente criativo pratica o exercício da livre escolha. Aqueles que constroem modelos aprendem a redesenhar o futuro, procuram novas soluções, exercitam suas faculdades críticas na leitura de mundo e de sociedade.

É importante ressaltar que essas competências deveriam estar no foco de toda a escola e não apenas no ensino de Arte e seus métodos, pois, caso contrário, o ensino de Arte pode se tornar uma caixa fechada no conjunto de disciplinas escolares, deixando pouco espaço para uma aprendizagem orientada para a ação e para a compreensão por meio dos sentidos, ou uma aprendizagem vivencial. Aprender, nesse caso, significa sempre conciliar questões de interesse da área e o interesse dos alunos, com a prática do professor, (DIAS, 2011, p. 60), sintetiza que:

” as práticas do ensino de arte estão comprometidas inteiramente com o objeto ou o artefato material denominado arte, mas raramente desenvolvem estratégias, métodos ou modelos interpretativos que reflitam, explorem e valorizem o sujeito como um elemento fundamental para a compreensão do contexto e posicionamento da visão do expectador”

4 – O CONTEÚDO DE ARTE E A NOVA BNCC – AVANÇOS E RETROCESSO

Durante anos, o ensino de Arte resumia-se em tarefas marcadamente repetitivas pouco criativas. Desvalorizada no currículo escolar, as aulas dificilmente tinham continuidade ao longo do ano letivo. “ As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não tinha estímulo criador e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que estava certo e errado

Nas últimas décadas, esse contexto vem mudando nas escolas brasileiras. Hoje, a tendência que guia a área de arte na escola é a chamada sociointeracionista, que prega a leitura de imagens através da mistura de produção, reflexão e apreciação de obras artísticas, e por isso ganha o nome de Abordagem Triangular. Como defende a nova BNCC, é papel da escola "ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou em grupo com base em suas próprias intenções. Neste contexto Barbosa (2005, p.100), ressalta que:

"Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano"

Infelizmente, ainda encontramos professores que trabalham na chamada metodologia tradicional, que supervaloriza os exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir mais aprendizagem aos alunos "fixando modelos prontos". Sob essa ótica, considera mais importante o produto final (e quanto mais próximo for do original melhor será), sinalizando para um retrocesso nas aprendizagens.

É por isso que, além de criar os próprios desenhos, também é importante a d comparação destes com outras obras o que ajuda a ampliar o próprio repertório. Com relação à apresentações teatrais, as crianças eram obrigadas ao longo dos tempos a apenas memorizar textos ou letras de música para se apresentar em datas comemorativas - sem falar no treino exaustivo e mecânico de habilidades manuais como tecelagem, bordado ou cópias.

Só a partir de 1960, com o surgimento do movimento da Escola Nova, ou modelo escolanavista, ideias modernizadoras começaram a influenciar as aulas de Arte. Na época, a proposta era romper totalmente com o jeito anterior e tradicional de trabalhar.

Segundo esse modelo, batizado de escola espontaneísta (ou livre expressão), os professores forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem, deixando o aluno livre e não interferiam durante a produção dos estudantes tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente nos estudantes, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo. Achava-se que a criança tinha seu próprio meio de criar e o adulto não deveria interferir.

Mais precisamente na década de 1990, duas importantes inovações pavimentaram o caminho para o modelo atual: O espanhol Fernando Hernández defendeu o estudo da chamada cultura visual (muito além das artes visuais clássicas, para ele era necessário, trabalhar com videoclipes, internet, histórias em quadrinhos, objetos populares e da cultura de massa, rótulos, embalagens e outdoors nas salas de aula).

Enfim, percebemos que, desde o início dos anos de 1990, muitas mudanças ocorreram na área da Arte. Entretanto, na prática da escola, ainda percebemos fragilidades acerca da lógica e da compreensão sobre a relevância do ensino da Arte, cultura, estética na formação humana. Professores mais tradicionais, criam resistência em adotar os novos métodos por acharem desconectados da realidade.

A BNCC apresenta também em sua organização, outra novidade. Temas chamados integradores, que são concebidos para permear toda a proposta e todas as áreas do conhecimento. Esses temas integradores aparecem nos objetivos de aprendizagem como indicadores que sugerem ao professor que, a partir desse objetivo, ou na relação com esse objetivo, são possíveis de ser articulados outros saberes, nesse caso já elencados na proposta como: Economia, Educação financeira e sustentabilidade; Culturas

indígenas e africanas; Culturas digitais; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental (BRASIL, 2016, p. 235).

Em relação à especificidade de conteúdos das Artes Visuais nos Anos Inicias, eles são compreendidos como:

As Artes Visuais compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2016, p. 236).

Enfim, a nova BNCC precisa levar em conta essas questões consideradas ainda frágeis no que considera a arte, pois a arte em nosso tempo, pede passagem, provoca-nos, lança-nos linhas que se tracem caminhos possíveis entre linguagem e vida. Sendo assim, as certezas de que mudanças ocorrerão poderá ser uma icógnita, mas aponta abertura para que os sujeitos entendam essa proposta e a partir dela possam fazer suas escolhas até ocorrer um novo olhar para as aprendizagens em arte.

5 – AULAS VIRTUAIS E ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS EM ISOLAMENTO

Com o isolamento social causado pelo novo coronavírus, e com a necessidade de continuidade dos dias letivos, a internet se tornou a principal ferramenta de apoio, de entretenimento e de transmissão de informações em tempo real com aumento de acesso. Entre diversas iniciativas, plataformas como classroom, teams e meets do google, além lives, filmes e séries foram liberados pelas empresas provedoras, justamente para colaborar com os protocolos de saúde. Apresentações musicais ou mesmo releituras de clássicos da música especialmente para o ambiente virtual ficaram com acesso complexo devido o aumento da demanda.

Nessa perspectiva, alunos do 8º e do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Jardim Silva Teles, no Itaim Paulista, tiveram continuidade das aulas de arte, através das plataformas presentadas, o que trouxe ganhos na aprendizagens. Com envio do livro Trilhas da Aprendizagem pela secretaria municipal de educação, puderam acompanhar o conteúdo de artes, mas atividades criadas para completo, utilizando materiais de fácil acesso, exemplo: recicláveis, tiveram grande importância no processo.



Atividade Máscara Africana

Aluna Camilly 8 ano A



Atividade Máscara protetora Covid 19 motivos africanos

Aluna Dana 8 ano A

Atividades como colagens, pintura, foto imagens, Instalações e desenhos criativos, eram solicitadas pelas plataformas citadas e recebidas via foto do celular nos e- mails, o que facilitou a interação com melhores resultados. Devido a dificuldade de acesso por alunos sem possibilidade de conexão, utilizou-se e-mails pessoais, onde as atividades concluídas poderiam ser enviadas via celular para receberem devolutivas também por e-mail.

Enfim, pela incerteza do retorno ou até que este seja autorizado pelos órgãos competentes, a internet continuará sendo a ponte de contatos entre escola, professor e alunos, e novas possibilidades além das que apresentamos, serão criadas com objetivo de proporcionar a continuidade do ensino e das aprendizagens, respeitando o direito de aprendizagem conquistado historicamente pelos alunos, importantes para a realização de sujeitos capazes de contribuir para construção de sociedade mais plural e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste trabalho, estando também em isolamento, tive a oportunidade de realizar alguns aprofundamentos teóricos a cerca das contribuições da disciplina de arte para a formação de sujeitos com uma visão crítica do mundo, capazes de compreender os saberes artísticos e estéticos, interpretar e respeitar as diversidades culturais. Acabei reconhecendo mais ainda que a arte tem tamanha relevância para desenvolvimento do sujeito, principalmente dentro de escola pública do ensino Fundamental, especificamente no 8º ano e no 9º ano. Fiquei surpreso com a imaginação e a criatividade dos alunos, com as devolutivas que recebi. Nesse percurso, foi possível observações sobre a necessidade de literaturas sobre ensino remoto em arte e como esse ensino poderia ser utilizado com a arte em outros ambientes de isolamento. Durante as observações, analisei também que atividades pouco significativas, como só questionários e apostilas deixavam os estudantes desmotivados e sem interesse, pois a perspectiva da criatividade era pouco explorada. Pensei em outros modelos de atividade com materiais acessíveis aos alunos como pesquisas em sites, e discussões sobre as temáticas e isso trouxe um ganho significativo. Como educador em arte acredito que esse momento de isolamento tem como reflexão repensar um outro ensino, com novas práticas e atitudes sempre com foco no aluno atuante numa sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte\Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez. 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Arte na educação escolar. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel.A, BRAZIL, Fábio. Arte em questões. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Escola conectada com a vida do aluno. Revista Mundo Jovem, 2010. Disponível em: http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/edicao-411-entrevista-a-escolaconectada

-com-a-vida-do-aluno>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

Parâmetros Curriculares Nacionais / Metodologia do Ensino da Arte, Maria Heloísa

C. de T. Ferraz e Maria. F. de Rezende e Fusari / Para gostar de aprender Arte: Sala de aula e formação de professores, Rosa Iavelberg. MEC.1998.

IMPORTÂNCIA DA ARTE JAPONESA ORIGAMI NO ENSINO FUNDAMENTAL

MILTON FÉLIX DA SILVA

RESUMO

Este estudo tem por objetivo de relatar a importância e consequentemente os benefícios da arte do origami que proporciona nas atividades em sala de aula. Origami é uma arte japonesa presente a muitos anos, o contexto histórico aborda que a arte origami é tão antiga quanto a descoberta do papel. A arte de dobrar o papel com a sua geometria pode proporcionar vários benefícios desenvoltura da criança e além de ser uma atividade muito divertida ao ser praticada em sala de aula, podendo ser realizado deste um avião até serem contadores de história usando a técnica do origami, com a aprendizado da arte em tarefas pedagógicas acabam influenciando o desenvolvimento da coordenação motora o processo criativo da criança e estimulando sua concentração em uma tarefa, e entre outros benefícios que origami proporciona que serão destacados ao longo do artigo. A relevância deste trabalho é destacar também a importância de um profissional pedagogo no ensino de artes visuais, podem trazer aos seus alunos uma autoestima, talentos artísticos ocultos e consequentemente que podendo levar eles a terem carreira artística ou matemático por intermédio do origami

PALAVRAS CHAVES: Origami; Benefícios; Arte.

1. INTRODUÇÃO

Origami é uma arte tradicional japonesa, a palavra ori (dobrar) e kami (papel), uma técnica de dobrar o papel em formato geométricos e criando figuras em formato de animais, flores, objetos sendo uma técnica didática e muito usual em sala de aula, em casa, brincadeiras com amigos, presentear parentes e outras situações que podem ser criadas. (LIMA,2014)

De acordo com ROSSI, TEIXEIRA, (2013)

“As dobras estão na alma e só existem atualmente na alma. Isto já é verdadeiro no caso das ‘ideias inatas’: são puras virtualidades, puras potências, cujo ato atcabado consiste em uma ação interior da alma” (Deleuze, 1991, p.44).

Ao desenvolver este artigo vou descrever sobre a arte japonesa origami, em união com a matéria artes visuais que são ministradas no ensino fundamental e primário, trazendo a junção da cultura japonesa ao nosso país, e diversidade de técnicas artístico do origami.

Decidi relatar sobre esse tema, por ser importante ao destacar o contexto histórico da arte origami em sala de aulas, contando como chegou essa arte até ao nosso país e como ela é importante e respeitada pelo mundo inteiro pela tradição e pela arte e relatar os benefícios que são adquiridos ao realizar tarefas em sala de aula. Além da arte ser muito divertido ao montar, dá para aprender brincando com um pedaço de papel quadrado e manipulando com as próprias mãos.

Abordaremos qual a importância e a influência que a arte origami pode contribuir em sala de aula, sendo que os educadores é movido pelo ideal de servir, educar , organizar e acompanhar o trabalho e evolução dos alunos tendo um papel especial para transmitir o conhecimento e importância dessa arte que pode contribuir com imaginação, ideias criativas, auto estima, memória, imaginação, analisar e julgar, expor ideias, sentimentos (LIMA,2013) e concentração , por ser de formar geométricas e exigir bastante atenção ao ser manipulado com as mãos, podendo trabalhar de várias maneiras por meio de criação de histórias , desenhos , pinturas, quebra cabeça, criando figuras de animais ,

objetos e plantas, ensinando conceitos matemáticos e geométricos, técnica de dobrar e desdobrar, se encontrar presente em nosso cotidiano muito comum em tarefas de casa como o ato de dobrar e desdobrar roupas, embrulhar presentes dobrar e desdobrar cartas, virar páginas e etc. (SANTOS,2012)

Esse estudo foi realizado nos meses de agostos a dezembro de 2020 a partir de artigos, com busca por palavras chaves no Goolgle acadêmico e sites de artigos de revistas educadora, foram selecionados 12 artigos. Os artigos foram lidos e selecionados pela característica textual selecionado com o objetivo do presente assunto. Colhemos informações dos artigos que demonstravam que a arte origami contém benefícios que tem contribuição mental, físico, social, e este estudo é reconhecer a importância da arte origami em sala de aula, que possa dar mais importância a esta atividade em aulas, que além de ser uma atividade prazerosa e divertida, está arte tem influência de desenvolver percepções cerebrais e estimular a realizar novas conexões entre os neurônios cerebrais, conexões entre os sentidos sensoriais como tato e a visão (BANDEIRA,2016).

Após análise dos artigos, reuniu-se dados importantes sobre o origami, importância desta arte e a arte japonesa, para desenvolver o presente estudo

2. **Desenvolvimento**

Arte tradicional Origami é técnica manual de dobraduras de papel em formato de um quadrado, sem uso de tesoura ou cola, onde usa-se imaginação e estimulando lado artístico transformando papel quadrado em um objeto, animal, flores e entre outras transformações (BANDEIRA, 2016).

Esta arte inicialmente era muito limitada, antigamente era apresentada em cerimonias religiosa em épocas festivas (BANDEIRA,2016), a apresentação era somente para alta classe já que o papel era considerado muito caro naquela época, só as pessoas ricas poderiam ter acesso a essa arte ao presentear ou usá-la em épocas festivas. Vale mencionar que o papel vem da palavra latim papyrus, a exploração houve no ano 105 d.c na China, por um administrador do palácio imperador, chinês T'sai Lun, quando criou o papel através de uma mistura de casca de redes, tecidos (seda , panos) e árvores (LIMA, 2014), com o passar dos anos a China manteve em segredo a técnicas de fabricação por séculos, enquanto os chineses aumentavam a economia do seu país vendendo por preço altíssimo, e quem tinha esse consentimento da descoberta eram os ricos, no século VI os monges budistas chineses trouxeram a técnica para o Japão, e no século XIX, a o setor da indústria de papel teve alto crescimento com a produção pois a técnica de papel já tinha se espalhado, e com isso fez com que o preço atingisse para outras classes sociais e espontaneamente foi assim com o origami (MENDES, 2013).

Origami originou no Japão, juntamente com o papel (105 d.c) quando os monges budistas trouxeram as técnicas de fabricação para o Japão, início então a fabricação do papel, mas os preços eram altíssimos, e o origami era um lazer para os ricos no período Heian (794-1185) (LIMA, 2014).O nome origami é uma palavra japonesa, ori – dobrar e kami- papel dobrar papel, a dobradura clássica é o uso de papel quadrado, sem uso de tesoura e cola, apenas usando a criatividade para criação de figuras.



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Akira Yoshizawa, nascido no Japão (1911-2005) é considerado mestre origami e o pai do origami moderno, ele foi prioneiro de várias técnicas do origami e faz com que cresce a categoria do origami (MENDES,2013), apaixonado pelo origami, para ele origami é uma filosofia de vida (LIMA,2014).

(HAYASAKA,NISHIDA)Para o origamista, o ato de dobrar o papel representa a transformação da vida e ele tem a consciência de que esse pedaço, um dia, foi a semente de uma planta que germinou, cresceu e se transformou numa árvore, E que depois, o homem transformou a planta em folhas de papel, cortando-as em quadrados, dobrando-as em várias formas geométricas representando animais, plantas ou outros objetos. Onde os outros viam apenas uma folha quadrada, o origamista pode ver a origem de todas as formas se transbordando. Tradicionalmente, nada é cortado, colado ou desenhado. Para o mestre origamista, Akira Yoshisawa, o origami é um diálogo entre o artista e o papel .

ALGUMAS OBRAS DO AKIRA:





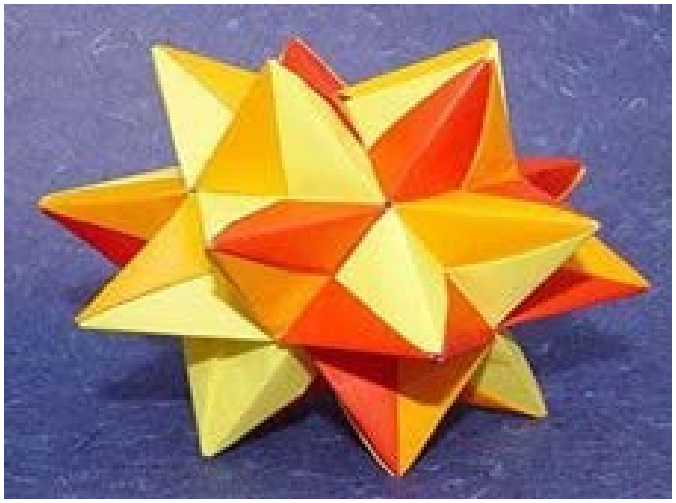




Fonte: KAWANAMI, Silva. Akira o pai do origami moderno.

Com o passar dos anos origami foi evoluindo, e as novas técnicas foram surgindo, como:

Modular - Um origami é chamado de modular quando é construído a partir de vários pedaços. Assim, o origamista dobra pequenas peças para posteriormente encaixá-las formando o origami desejado.(VIEIRA,2013)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Kusudama – é uma bola feita para pendurar, antigamente eram usadas para colocar remédios e ervas para enfeitar. (MENDES,2013)



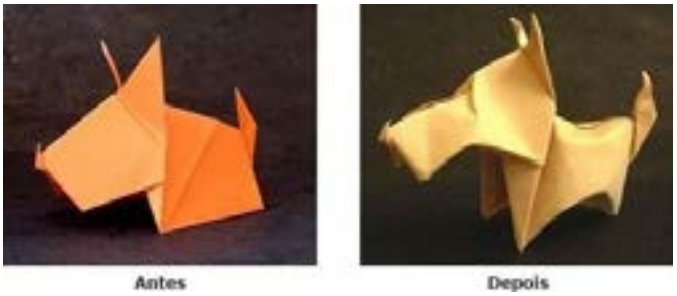
Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Block Folding: Vários origamis em formato de triângulo que se encaixam formando enfeite. (MENDES,2013)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Wet Folding – é a técnica de molhar o papel para fazer o origami. Usa-se papel mais resistente para aguentar as dobras. (MENDES,2013)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Blockfolding- São dobradas centenas de módulos em forma de triângulos que depois de encaixados formam objetos tridimensionais. (VIEIRA ,2012)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Origami Tesselation – É formado por uma grade de linhas bases sendo essas grades figuras geométricas hexágonos, quadrados, triângulos, que formam figuras texturizadas na folha de papel. (VIEIRA,2012)



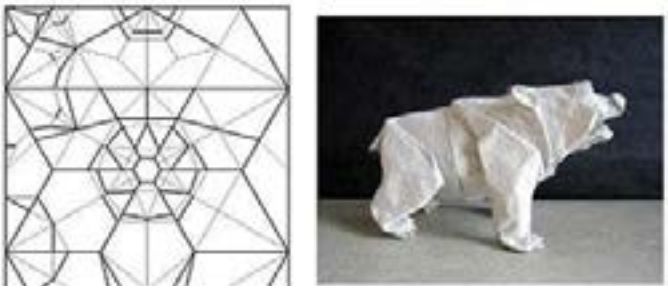
Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

Kirigami - É um artesanato de papel, em que, corta-se o material a fim dedar a ele uma forma, resultando em uma folha plana com partes vazadas. (VIEIRA ,2012)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

CreasePattern ou CP – É a representação gráfica planificada de um origami na folha. Em grosso modo, ela apresenta todos os passo em uma única folha o que leva a construção de origamis mais complexos e grande habilidade do origamista. (VIEIRA,2012)



Fonte: imagem: Oficina do origami. Tipos do origami

A chegada da arte ao Brasil, foi por intermédio dos imigrantes, no entanto a professora Yachiyo Koda, na década de 60, ensinou ensinamento da técnica, através da Aliança Cultural Brasil e Japão, ministrando aos seus educadores a técnica, e também foi responsável pelo incentivo e inclusão do origami no ensino fundamental, que é popularmente conhecido como arte da dobradura no Brasil (RODRIGUES,2015).

Estudo relatam a importância da arte japonesa origami, ao ensino fundamental porque a arte praticada que gera função terapêutica a quem se exercita, desenvolvendo inúmeros benefícios como coordenação motora ao se movimentar os dedos fortalece os músculos, ossos e nervos preparando a criança para o progresso da escrita (ZAUZA,2017).

No Ensino geometria o origami tem de suma importância pois contribui com o ensino na sua simplicidade e praticidade para entender a geometria e, utilizar o origami com uma ferramenta de apoio para o ensino, seja brincando com as dobraduras. (VIEIRA,2012)Encontramos que a dobradura de papel além de ser usado para arte visuais, é muito usado nas aulas de matemática, sendo utilizado como uma ferramenta e um método de ensino para compreender a geometria, fazendo com que tenham raciocínio matemático, e proporcionar uma aula lúdica, divertida e direcionada a geometria, desenvolvendo pensamento aritmético geométrico e algébrico (PIMENTA,2019)

Para VIEIRA (2012) uso do papel para o ensino da geometria pode ser uma tática ativa para estimular senso exploratório do aprendiz. Portanto, origami é uma influência que contribui para o ensino indiretamente, na arte tem o papel de desenvolver o processo criativo, motor e senso estético. Nas demais matérias disciplinares, Ciências Físicas e Biológicas; História e Geografia; Linguagens, destaca. (PIMENTA,2019)

na Arte, desenvolve a criatividade, o controle motor e aprimora o senso estético; nas Ciências Físicas e Biológicas, é utilizado na confecção de animais e plantas, na reciclagem de papel e para testar a flutuação de barquinhos de papel; na História e na Geografia, permite explorar temas como a história e o surgimento do papel, o percurso das invenções através dos séculos e entre os povos; nas Linguagens, estimula a percepção de outras formas de comunicação e produção de textos interdisciplinares; na vida social, promove o trabalho em grupo, a atividade cooperativa, habilidade de concentrar e

memorizar, além de ser utilizado em terapia ocupacional. (PIMENTA,2019)

Professor alemão Friedrich Froebel (1782-1852), em educação infinantil, ele o primeiro ao iniciar das dobraduras ao ensino. Froebel, dividiu as dobraduras em três estágios, sendo o estágio um; Obras da verdade: objetivo era fazer com que as crianças descobrissem aspectos da Geometria Euclidiana de forma autônoma. Estágio dois; Dobras da vida: obejetivo usar origami para contruir animais e plantas, dando realce à memorização de dobras tradicionais. Estágio três; Dobras da Beleza: Incentivar a criança ao contato com a arte. (RODRIGUES,2015)

Além do Educador Friedrich Froebel e Yachiyo Koda que representou a inclusão do origami dentro da grade do ensino primário e fundamental dando ênfase que se pode aprender muito junto com a arte, encontramos fontes em que o origami ,pode trazer inúmeros benefícios para a mente,função terapêutico , educacacional e cultural, de um modo brincador, origami tem se mostrado que é muito mais que uma arte, já que auxilia a contribuir o desenvolvimento dos alunos de forma artistica, ajudando em vários processos:

Ativar a memória, quando a criança está seguindo instrução em uma determinada figura, os alunos acabam decorando o passo a passo. Paciência: durante dobradura pode ser que da primeira não sai como esperado, o processo exigirá persistência e perseverança. Aprendizado: ao compreender o conceito dos bidimensional e tridimensional, as figuras geométricas, conceito espaciais para cima e para baixo, atrás, os alunos acabam gerando pensamento lógicos e noção matemáticos de ponto reta, ângulos, simetrias. Terapia para transtornos: TDAH, hiperatividade, dislexia e processo de alfabetização ao produzir figuras do alfabeto, geométricas. Estimo ao trabalho: para ter uma figura desejada exemplo avião e/ou pássaro os alunos terão que construir o a figura e essa realização exigirá esforço, persistência para seguir as instruções para ter a recompensa do seu trabalho. (ZAUZA,2017)

Satisfação: ao terminar de realizar o projeto sozinho com suas próprias mãos, as crianças se sentem realizados. Imaginação: após realizar dobradura a criança pode escolher à cor do lápis ao pintar a dobradura, o tamanho do papel, a cor do papel, ao criar histórias com as dobraduras, decoração, fazendo com a criança estimule a criatividade. Relaxamento: a dobradura relaxa os alunos, evitando estresse fazendo com que esqueça dos problemas. Concentração: ao seguir o passo a passo para obter alguma figura com o origami, exigindo atenção aos detalhes e concentração para conseguir realizar a figura. (MEDINA,2015)

Auto estima: a criança ao terminar de criar a sua arte, vai correndo mostrar para seus pais, amigos, familiares, promovendo o contato afetivo. (DALL'ASTA, MACHADO,2014)

O processo criativo com a arte ajuda não retrair seus sentimentos, ideias com medo de serem julgados, porque não existem certo e errado na arte, a definição da arte é simples e clara, a arte é feita pelo homem, e as crianças ao criarem podem ser sentir segura ao realizar alguma dobradura, uma pintura sem ter medo de serem repreendidos, fazendo com que as crianças tenham processo criativo explorável. (LIMA,2013)

Cunha e Saraiva afirmam que: Definir arte, dizia Read, é tão difícil como definir o ser humano. A forma mais simples de defini-la seria a de dizer que a Arte é feita pelo Homem. Assim, é claro, coloca-se de lado a Arte como fenômeno: flores, conchas, um por do sol. Esta definição, se é por demais simples, tem a vantagem de ser prática . (LIMA,2013)

Origami é muito mais que uma expressão cultural e artística, esse contato com a arte, faz com a criança e os alunos do ensino fundamental se desenvolvem crescimento mental, social de uma maneira lúdica.

Origami também se encontra presente nos territórios acadêmicos, ciência da computação, biologia molecular, astronomia, educação, medicina, robótica e na matemática, (TEIXEIRA, NAKATA, LADIM, 2017), sendo que algumas atividades na matemática os objetivos são.

Construir conceitos matemáticos; - Discriminar forma, posição e tamanho; - Exercitar a leitura e interpretação de diagramas através da linguagem simbólica que o Origami oferece; - Construir figuras planas e espaciais com abundância em possibilidades de construção; - Apresentar termos geométricos por meio da descrição oral dos passos para uma dobradura; - Desenvolver a percepção e discriminação de relações planas e espaciais; - Desenvolver o senso de localização espacial por meio dos elementos de linguagem usados nas construções; - Desenvolver o raciocínio do tipo passo a passo, através do processo de sequenciamento de etapas presente nas dobraduras; - Permitir a exploração de padrões geométricos (RODRIGUES, 2015).

3. CONCLUSÃO

As etapas dos estudos relatam o contexto históricos, tipos de origami e a importância da arte origami ao ensino fundamental, Yachiyo Koda encorajou a ser aplicado origami ao ensino brasileiro.

A geometria está presente ao cotidiano, e tem muita influência com a matemática, e ao ser ensino em sala de aula, os alunos aprenderão sobre o manuseio do origami, tendo uma aula divertida e prazerosa, e sendo que os materiais são simples e fáceis de ser encontrado, e acessível para todos.

Os educadores aprenderam com os alunos, por ser uma aula que tem funções terapêuticas, estimula muito a criatividade e a imaginação, os educadores juntamente com os alunos exercitam a criatividade, raciocínio lógico, a concentração, a memória que irá contribuir e a focalizar as demais matérias no ensino e as tarefas do dia a dia despertando talento matemáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

TEIXEIRA, Samanta Aline. NAKATA, Milton Koji. LANDIM, Paula da Cruz . A prática da dobra: Como o paradigma do origami intermedia a busca pelo conhecimento, inovação e design contemporâneo. UEL. Londrina. , v.8, n.1, p. 29-44, Jan/Jun. 2017

LIMA, Joelma T. de. Origami - Além da Arte de Dobrar Papel. Os desafios da escolapúblicaparanaense naperspectiva do professor.2014. Colombo. CEEBJA Ulysses Guimarães. Pag 11-17.

ZAUZA.Bruna Falcone. 10 benefícios do origami para crianças. 2017. Disponível em: https://www.cpt.com.br/artigos/10-beneficios-do-origami-para-criancas. Acesso em: 10/01/2021.

BANDEIRA.Francine. Benefícios do Origami na Saúde e Educação. 2016. Disponível em:https://www.ufrgs.br/projetogeringonca/2016/10/09/beneficios-do-origami-na-saude-e-educacao/. Acesso: 10/01/2021.

Medina, Vilma . 10 benefícios do origami para as crianças. 2015. Disponível em: https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/10-beneficios-do-origami- para-as-criancas/Acesso: 10/01/2021.

RODRIGUES, Bruna Mayara Batista. O estudo das Cônicas através do Origami. 2015. Mestrado em Matemática. Programa de pós-graduação, Faculdade de Matemática da Universiade de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,2015. Pag. 37-47.

HAYASAKA, Enio Yoshinori. NISHIDA ,Silvia Mitiko .Pequena história sobre origami. Disponível em: https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Documentos

/indice_origami.htm Acesso em:

05/01/2020.

MENDES. Elaine Aparecida da S. Origami e o ensino de artes visuais na escola fundamental: aspectos culturais, formais e técnicos dos objetos criados. 2013. 73f.

Especialização em: Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte. 2013.

SANTOS, Roniete Araújo dos. Origami: A Arte de dobrar papel como recurso didático na escola fundamental maria Lima de Souza na turma de 9º ano.2012. 38f. Curso de formação de Artes Visuais. Cruzeiro do Sul. 2012

DALL'ASTA, Marilia N. MACHADO, Celiane. MIRANDA, Sicero A. PEREIRA, Elaine

C. Origami: do real ao imaginário numa perspectiva interdisciplinar entre Arte e Matemática.2014

LIMA, Sônia maria zanuto de. Origami: estratégia para tornar as aulas de educação artística mais interessante.2013. 38f. Curso de formação de Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira. 2013.

12 VIEIRA. Magnum freire. A arte do origami no ensino de geometria: um estudo de caso no projovem adolescente.2012.68f. Curso de formação de especialista em licenciatura matemática.Campina Grande. 2012

PIMENTA ,Anita Lima. O uso do origami na prática de professores que ensinam matemática: uma abordagem axiomática em construções geométricas. Revista do Instituto de Ciências Humanas. Belo Horizonte. v. 15 n. 21.23f.março.2019

ROSSI, Dorival Campos. TEIXEIRA, Samanta Aline. Origami científico: a linguagem das dobraduras no design contemporâneo.Revista Faac. , Bauru, v. 2, n. 2, p. 165-178, out. 2012/mar. 2013.

KAWANAMI. Silva. Akira o pai do origami moderno. Nov. 2012.Disponível em: https://www.japaoemfoco.com/akira-yoshizawa-o-pai-do-origami-moderno/ Acesso em:20/01/2021

Oficina do origami. Tipos do origami . Disponíbel em : https://oficinadoorigami.blogspot.com/2011/03/tipos-de-origami.html Acesso em: 23/01/2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

RESUMO

Esse artigo procura refletir a respeito da contribuição do brincar na educação infantil. O brincar é necessário para um desenvolvimento saudável, é por meio do brincar que a criança pode interagir com a família, seus amigos e tudo o que os rodeia. Para que a brincadeira aconteça de uma forma positiva é fundamental que a família e a escola criem ambientes favoráveis e seguros do ponto de vista físico e psicológico, que atuem como fator de proteção no desenvolvimento de crianças. As crianças passam por etapas diferentes, que vão evoluindo ao longo todas as suas vidas e adquirem amplo desenvolvimento de suas funções cognitivas, sociais e desenvolvimento psicomotor.

PALAVRAS-CHAVES: Brincar; Desenvolvimento; Funções Cognitivas.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão sobre as contribuições que o brincar traz para as crianças na educação infantil, é de elementar importância respaldar-se em algumas definições sobre o que significa brincar no dicionário, tentando assim, ter uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste trabalho acadêmico.

Brincar no dicionário Michaelis (2009), significa entre outras definições, "divertir-se

infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade". Portanto, conclui-se que, dentro da citação anterior, o brincar traz espontaneidade e alegria para aqueles que o desempenham, e tem em seus aspectos uns tônus de divertimento embutido em seu ato atrativo e interativo, bem como dar subsídios para que haja desenvolvimento do faz-de-conta no desenrolar das brincadeiras.

Para Oliveira (2000, apud Fantacholi), "o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente", ou seja, como foi citado anteriormente, não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar) despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa foram conhecimentos.

Pode-se entender, que o faz-de-conta, vai evoluindo à medida do desenvolvimento, assim, os processos mentais evoluem na mesma medida.

Para Leme (2005 apud Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 176),

A atividade de brincar é fator relevante no desenvolvimento da criança e deve ser usada pelo professor em sala de aula em suas propostas educacionais. Isso só ressalta que toda a estrutura do brincar é para o professor um forte aliado quando se trata de questões pedagógicas, pois abre um leque de possibilidades.

Fantacholi (2011), denota que "É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros".

O BRINCAR E OS JOGOS NO UNIVERSO INFANTIL

Brincar para a criança é viver. Os brinquedos são instrumentos para o seu desenvolvimento e felicidade. Brincar é um direito da infância reconhecido pela ONU desde 1959 (Resolução nº 1386 da Assembleia das Nações Unidas). Ver como as crianças brincam é observar como é o desenvolvimento integral da criança. As pesquisas no campo da pediatria e da psicologia infantil garantem a importância do brincar para as crianças.

Enquanto a criança brinca, ela explora a realidade. Tenta estratégias diferentes para operar na dita realidade. Testa alternativas para qualquer dilema que possa surgir no jogo. Desenvolve diferentes modos e estilos de pensamento. Brincar é para a criança um espaço para espontaneidade e autenticidade, para imaginação criativa e fantasia com suas próprias regras.

O uso do brinquedo também deve servir como um elemento de aprendizagem, ao mesmo tempo sendo divertido e atuando de maneira significativa no processo ensino aprendizagem.

Desde muito jovens, as crianças passam muito tempo entre os brinquedos. Se esses momentos são utilizados não só para o lazer, mas também para o aprendizado , seu desenvolvimento pode ser estimulado de acordo com o momento evolutivo em que se encontram.

O brinquedo pode se tornar um dos melhores recursos educacionais, desde que trabalhado de forma a integrar as crianças de forma comunicativa não violenta.

O importante é que a brincadeira é um meio de canalizar diversão, fantasias, estímulos e preocupações, de forma compartilhada e dentro de seu desenvolvimento para um aprendizado significativo.

Sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade

de, podemos dizer neste caso que “As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar”. (FANTACHOLI, 2011)

Segundo HEINKEL (2000) a troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo. Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Segundo Madalena Freire (1983, p. 43):

A rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. Rotina entendida como cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo.

A adoção de uma rotina diária de trabalho favorece a organização de atividades, dá maior segurança aos alunos, estimulando o desenvolvimento gradativo de sua autonomia. Organizar o dia através de uma lista de atividades tomando como referência à programação semanal da classe é uma forma bastante eficiente para que os alunos trabalhem de acordo com seu próprio ritmo, tomando decisões e assumindo certas responsabilidades, sem sentir necessidade de consultar o professor sobre o que fazer, a cada vez que terminam uma tarefa.

O ambiente da sala de aula pode se transformar num espaço acolhedor e estimulante, com um pouco de imaginação e criatividade de todos. Numa oficina de trabalho, os instrumentos que podem auxiliar as atividades estão à mão de todos, numa disposição sugestiva e funcional.

Propiciar um ambiente favorável às interações não significa, que os alunos devam estar reunidos em duplas ou em grupos todo o tempo. O importante é que eles se sintam livres para movimentar na sala, sentando ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.

Conforme o professor for adquirindo maior experiência e facilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, vão descobrir novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e os trabalhos com os alunos, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido, com as especificidades de seu grupo-classe, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados para desenvolver um trabalho em que o objetivo seja o compromisso com todos os alunos, para que permaneçam na escola, aprendam e progridam em seu percurso de conhecer o mundo.

No Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990). Em 1959 a Organização das Nações Unidas – ONU propôs a Declaração dos Direitos das Crianças, na qual lhes foram garantidos dez princípios básicos:

PRINCÍPIO 1: A criança deve gozar de todos os direitos constantes desta Declaração. Toda e qualquer criança, sem exceção, devem ter esses direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outras, prioridade, nacionalidade ou origem social, quer seja dela própria ou de sua família.

PRINCÍPIO 2: A criança deve ter proteção especial e devem ser- lhe dadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios para capacitá-la a se desenvolver fí-

sica, mental, moral, espiritual e socialmente, de um modo natural e saudável e em condições de liberdade e dignidade. Na aprovação dessas leis, o interesse da criança deve estar acima de tudo.

PRINCÍPIO 3: A criança deve ter direito a um nome e nacionalidade desde o seu nascimento.

PRINCÍPIO 4: A criança deve gozar dos benefícios do seguro social. Ela deve ter direito de crescer e se desenvolver com saúde. Para que isso seja possível, tanto ela quanto a mãe deverão ter proteção e cuidados especiais, incluindo os cuidados pré e pró-natais adequados. A criança deve ter o direito a alimentação, moradia, recreação e atendimento médico adequado.

PRINCÍPIO 5: A criança deficiente física ou mental deve receber cuidados, tratamento e educação especiais, em razão de suas condições especiais.

PRINCÍPIO 6: A criança precisa de amor e compreensão para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade. Ela deve, onde possível, crescer sob os cuidados e responsabilidade de seus pais, num clima de afeição e segurança moral e material; uma criança de tenra idade não deve ser separada de sua mãe, exceto em circunstâncias excepcionais. A sociedade e as autoridades públicas têm o dever de dispensar cuidados especiais às crianças sem família ou sem meios de subsistência. Recomenda-se que se ofereça ajuda de custo e outras formas de auxílio para o sustento de crianças de famílias numerosas.

PRINCÍPIO 7: A criança tem o direito de receber educação livre e obrigatória, pelo menos em seus estágios básicos. Deve ser-lhe dada uma educação que desenvolva sua cultura geral e lhe dê oportunidade de desenvolver seu senso crítico e seu senso de responsabilidade social e moral, para que possa tornar-se um cidadão útil.

O interesse da criança deve ser o princípio norteador daqueles que são responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade é dos pais, em primeiro lugar. A criança deve ter oportunidade de brincar e divertir-se, e isso deve ser encarado como parte do processo educacional. A sociedade e as autoridades devem esforçar-se para promover o gozo desse direito.

PRINCÍPIO 8: Em qualquer circunstância a criança deve ser a primeira a receber proteção e ajuda.

PRINCÍPIO 9: A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração. Ela não deve ser objeto de tráfico de forma alguma. A criança não deve ser empregada antes da idade mínima adequada; ela não deve ter empregos ou ocupações que prejudiquem sua saúde, educação ou interfiram no seu desenvolvimento mental ou moral.

PRINCÍPIO 10: A criança deve ser protegida de práticas que possam favorecer discriminação racial, religiosa ou qualquer outra. Ela deve se educada dentro de princípio de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e plena consciência de que sua energia e talento devem ser dedicados a seus semelhantes

Os princípios citados demonstram a presença de aspectos políticos a respeito de uma possível melhor forma de cuidar e educar as crianças, tendo como base teorias interacionistas de desenvolvimento de ser hu-

mano.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a princípio são movimentos corporais simples que, aos poucos, vão se ampliando e tornando mais complexos para a introdução de outros elementos. Com o tempo, a brincadeira permite que as crianças desenvolvam sua imaginação, explorem seu ambiente, expressem sua visão de mundo, desenvolvam sua criatividade e desenvolvam habilidades sócio emocionais entre colegas e adultos.

Dessa forma, o jogo contribui para o seu amadurecimento psicomotor, cognitivo e físico, também afirma o vínculo afetivo com os pais e favorece a socialização. Portanto, o brincar é um dos meios de maior impacto para as crianças desenvolverem novas habilidades e conceitos por meio da própria experiência.

As crianças passam grande parte do seu tempo a brincar, o tipo de jogo é modificado e adaptado à idade e preferências de cada criança, mas mais do que um meio de diversão, é uma atividade pedagógica motivadora para as crianças. Por exemplo, a partir dos dois anos de idade, a criança inicia uma nova etapa do brincar, pois neste momento ela se comunica com mais fluência, está ampliando seu vocabulário e tem maior domínio sobre seu corpo (motricidade grossa e fina), o que leva ele para buscar novas experiências e companheiros.

Posteriormente, no momento da incorporação à escola, o brincar faz parte da escola e do lar, e é quando através do brincar as crianças imitam a realidade, representando o que viveram ou desejam viver, permitindo-se exteriorizar suas emoções em alegrias, tristezas, frustrações, etc.

Para facilitar o jogo, podem-se utilizar materiais como caixas de papelão, blocos de madeira ou plástico e tampas, que podem ser adaptadas de acordo com o crescimento e treinamento das habilidades das crianças.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras.

Por intermédio do brincar, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

Segundo Kishimoto (1994 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Neste sentido os jogos e as brincadeiras são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

A aprendizagem estimulada por meio da ludicidade torna-se significativa, possibilitando a ampliação do saber e da socialização. A oportunidade de aprender de forma lúdica estimula os alunos a se tornarem seres críticos e ativos acerca da realidade do seu cotidiano, despertando uma maior consciência de si mesmo e do outro.

A ludicidade envolve uma capacidade de ação por iniciativa própria, portanto os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitude, que corresponde a uma reação de estímulos externos, inerentes ao ser huma-

no.

O aprendizado é melhor estimulado usando os instintos naturais da criança para brincar, em vez de ser estimulado apenas por fatores externos, como notas. À medida que participam ativamente do mundo e o descobrem com alegria, as crianças adquirem habilidades do século 21 que cada vez mais exigem trabalho em equipe e inovação.

Além de promover a saúde e o desenvolvimento da criança, a brincadeira ajuda a promover relacionamentos seguros, estáveis e gratificantes que protegem contra o estresse tóxico e desenvolvem resiliência sócio emocional.

BRINQUEDOS HEURÍSTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo brinquedo heurístico foi criado por Elinor Goldschmied (1910-2009) na década de 1980:

“Simplificando, consiste em oferecer a um grupo de crianças, por um período definido de tempo em um ambiente controlado, um grande número de objetos e receptáculos com os quais eles jogam livremente sem intervenção adulta” p. 128

A ideia é apresentar as crianças um número de materiais naturais que podem ser encontrados dentro e ao redor da cesta. Então a criança tem a oportunidade de explorar todos os itens da cesta, enquanto o adulto simplesmente observa.

As análises com crianças pequenas em ambientes coletivos são carregadas de minúcias e desafios, ocupando cada vez mais espaço significativo no âmbito acadêmico. Para que se possa constituir e aprimorar as concepções de infância, é necessário investigar suas peculiaridades e buscar a qualificação dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica.

Estando firmes, os bebês podem alcançar objetos, trazer para perto de si e pesquisar as diversas sensações.

Por meio dos momentos de brincadeiras, as crianças podem atuar de forma criativa e utilizar a imaginação construindo narrativas lúdicas carregadas de significados. Para que o brincar seja de qualidade, é importante garantir tempo e espaço qualificado e diversificado.

O espaço, portanto, pode e deve ser considerado um parceiro pedagógico.

As coisas mudaram muito em um curto período de tempo nestes dias modernos. Em um esforço grande para inventar os brinquedos educacionais mais incríveis para as crianças, cores plásticas e brilhantes assumiram o controle.

Para que se ocorra a aprendizagem significativa por meio dos brinquedos heurísticos é fundamental que as crianças tenham autonomia para brincar livremente.

Com o brincar heurístico, os adultos podem auxiliar as crianças quando elas realmente precisam. O ideal é que os adultos não digam o que as crianças devem fazer e permitir a exploração de diversos materiais. Pode-se observar a curiosidade da criança, possibilitando a ela o acesso ao material, mantendo sempre a atenção e a serenidade.

Alguns exemplos de brinquedos heurísticos:

- Objetos de papel / papelão: caixas de ovos, notebook, tubos de papelão resistentes;
- Objetos de madeira, pequena tigela virada, colheres, anéis de cortina, porta-copos, pulseira, bloco, guardanapos, passador;
- Objetos de couro, têxteis, borracha; Brinquedo pequeno de malha, saco de feijão, pedaço de flanela, folha de veludo, sacos de ervas, bolsa de lavanda, chaveiro de couro, fitas coloridas, bolsa de couro.

O ato de brincar apresenta uma visão integrada do corpo e do movimento como reflexo da ordem psíquica e simbólica do universo infantil que favorece o prazer do movimento de forma espontânea, estabelecendo uma relação causal entre a aprendizagem e as condições de adaptação ao meio ambiente social. Nessa perspectiva, a aprendizagem social e de expressão corporal se efetiva por meio do brincar, cuja representação auxilia no desenvolvimento motor, na medida em que o processo envolve o indivíduo como um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam seu comportamento: cognitivo, afetivo e motor.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 113):

Um bebê segura os dedos do seu pai ou da mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos colares ou óculos. O foco de bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

A educação e o cuidado na primeira infância estão preocupados em garantir que as crianças tenham resultados satisfatórios. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados mostram que a pedagogia de qualidade é identificada como uma alavanca fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidência de pesquisa sólida, discutido mais adiante, mostra o que os educadores podem fazer para proporcionar às crianças fortes bases para aprendizado e desenvolvimento contínuos em todos os aspectos da vida.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento

e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada criar vínculos e obter cooperação dos outros com o uso da expressão corporal.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com a criança.

O brincar precisa ser amplamente entendido como uma ferramenta onde favorecer a brincadeira, não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

As maneiras de mediação que os professores podem utilizar no ambiente da educação são amplas, basta que ele reconheça o valor e a utilidade dos objetos, dos ambientes, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim alcançar seu objetivo pedagógico, no brincar dos educandos.

A criança, na fase inicial de sua vida poderá apresentar necessidades especiais, a partir de experiências que favoreçam a criança uma intervenção real no mundo exterior, para modificar por meio do brincar.

Pensar a organização do Brincar na Educação Infantil é pensar a relação de professores e crianças com o conhecimento. O Brincar Heurístico assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida: vai variar o uso do espaço e do tempo, bem como as relações interpessoais.

A educação infantil garante o desenvolvimento livre, integral e harmonioso da personalidade da criança, de acordo com seu ritmo e necessidades. A educação oferecida deve garantir a estimulação diferenciada das crianças, visando o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico de cada criança e visando alcançar os seguintes resultados da educação infantil:

- O desenvolvimento livre, integral e harmonioso da personalidade da criança, de acordo com seu próprio ritmo e necessidades gerais, apoiando seu treinamento autônomo e criativo.

- Desenvolvimento da capacidade de interagir com outras crianças, com adultos e com o meio ambiente, para adquirir novos conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos; incentivar a exploração, exercícios, testes e experimentos, como experiências de aprendizado autônomas.

- A descoberta, por cada criança, de sua própria identidade e autonomia e o desenvolvimento de uma auto imagem positiva.

- Apoiar a criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, habilidades e atitudes necessárias para sua entrada na escola e ao longo da vida.

Todas as atividades com crianças pequenas devem respeitar o direito da criança de brincar - vista como uma forma de atividade, método, procedimento e meio de alcançar abordagens educacionais em idades precoces, bem como um método de estimular a capacidade e a criatividade da criança,

como um direito dele e como uma abertura à liberdade de escolha, de acordo com suas próprias necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos. A própria criança nos aponta o caminho no momento em que não utiliza suas energias de forma vã. Do mesmo modo a escola deve educar: de forma inteligente e divertida.

O homem é um ser em constante mudança; logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubens. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1997.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Práticas da Educação. SP: Scipione, 1997.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E.; GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

MACEDO, Lino de, et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MARCELIIINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS

NICOLE RIBEIRO ALVES

RESUMO

Problemas sociais refletidos na sala de aula, o educador de escola pública em sua trajetória passa por diversos desafios, indisciplina, falta de material, poucos cursos de formação. Este artigo tem como foco a análise da indisciplina nas escolas públicas brasileiras, como ênfases em meios didáticos que o educador pode desenvolver para um melhor aproveitamento das aulas. O aumento estatístico da indisciplina nas salas de aulas nacionais escancara a necessidade de um novo olhar pedagógico. Os anseios didáticos estão desde a estrutura das escolas até a didática disfuncional da sala de aula. Nossa educação suplica por ajuda, investimento público, ações reais na escola. Precisando reformular a pedagogia escolar, para termos uma escola libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Educação; Sala de aula; Didática; Escola.

ABSTRACT

Social problems reflected in the classroom, the public school educator in his trajectory goes through several challenges, indiscipline, lack of material, few training courses. This article focuses on the analysis of indiscipline in Brazilian public schools, with emphasis on didactic means that the educator can develop for a better use of classes. The statistical increase in indiscipline in national classrooms opens up the need for a new pedagogical looks. The didactic aspirations are from the structure of the schools to the dysfunctional didactics of the classroom. Our education begs for help, public investment and real actions in the school. Needing to reformulate school pedagogy, in order to have a liberating school.

KEYWORDS: Indiscipline; Education; Classrooms; Didactic; School.

INTRODUÇÃO

O índice crescente de indisciplina escolar é perceptível tanto nos dados, quanto no cotidiano de um professor. Uma pesquisa desenvolvida pela OCDE - organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico aponta que no Brasil o professor perde 20% da sua aula, organizando e acalmando os alunos (Guilherme, 2015) e que somente 63% da aula realmente acontecem à parte educacional.

Isso demonstra o quanto estamos perdendo de capital humano, e uma sociedade que perde pontos na educação, abri margem para uma sociedade individualista, insensível, preconceituosa, e sem avanços tecnológicos e sociais. Uma sociedade estagnada.

Por isso, é urgente um novo olhar para a educação, a necessidade de desenvolver novos meios didáticos, ou realmente, uma nova escola é necessária, mas antes de sermos futurísticos, devemos observar teses já desenvolvidas e de grande valor educacional. Por exemplo, a educação libertadora (Freire, 1967) que a realidade do aluno é o ponto inicial para a didática.

Devemos deixar no passado a educação tradicional, nossa sociedade tecnológica não permite uma estagnação social - o que é ótimo - estamos sempre em mudança. Como disse Roger Waters na clássica música Another Brick in the Wall, cantamos “We don’t need no thought control” (tradução: Não precisamos de controle mental). Demonstrando um anseio por mudanças educacionais desde 1979. E que mesmo que socialmente cantamos essa música, pouco foi feito no cotidiano.

Só mudando a didática conseguiremos vencer a indisciplina, claro que temos diversas “indisciplinas”, mas só estudando meios de mudar a rotina da sala de aula, que encontraremos soluções para uma ascensão da educação.

A educação necessita de estudos incessantes, torna parte da educação sua avaliação, sua retomada histórica para prosseguir de maneira eficiente. A educação faz parte de todos nós. Investigarmos a educação é fazer uma leitura de nós mesmo. Uma releitura da sociedade, do planeta, das nossas ações políticas com um olhar crítico e inovador. Para assim sermos cidadãos globais. Esse artigo desenvolve a questão da indisciplina nos anos iniciais do ensino fundamental I.

DESENVOLVIMENTO

Em conversas rotineiras de professores da escola pública é escancarado os anseios da precarização do trabalho e dos erros estruturais do sistema de ensino. A constituição de 88, artigo 205 assegura que a educação é um direito e tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, porém o sistema econômico em exercício no Brasil contribui para a desigualdade social, não só econômica, mas cultural. O capitalismo vislumbra que a meritocracia é o passe para todos alcançarem seus objetivos, mas seu principal papel é esconder um sistema perverso (Santos, 2000).

Dissertar sobre a escola e o campo de atuação é compreender a sociedade. A escola é um reflexo da sociedade, quando a educação não está satisfatória a decadência social é explicita. O trabalho da educação é transformar a realidade de vida do indivíduo, porém com um sistema sucateado, professores mal pagos e sem formação contínua, o serviço social se torna secundário e a educação bancária se normaliza (Freire, 1996).

Investigar a relação do trabalho na escola e o neoliberalismo e compreender o valor cultural que se atribui socialmente. É notável que as relações trabalhistas dentro da escola pública estão sendo dominado por um regime econômico devastador.

No governo do estado de São Paulo, os professores são divididos em categorias A, F, O e V. Categoria A são os educadores efetivos, contratados por concurso público. Categoria F são professores que por meio da lei complementar nº 1.1010 de 2007 conseguiram estabilidade e direitos semelhantes a categoria A. Os classificados em categorias O e V são professores temporários, seus direitos trabalhistas são mínimos e quando não substituem ou em período de recesso, não tem a segurança de um salário.

Um governo que estratifica os educadores, não valoriza a classe responsável pelo desenvolvimento cognitivo da população, apontando que não se preocupa e que a educação se torna só uma pauta eleitoral.

situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas (Antunes, 2018).

Segundo Lopes; Caprio [2012?] “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. O neoliberalismo traz a clareza de um

sistema de estado mínimo e que tudo se torna um mercado, e que só através do dinheiro as pessoas teriam acesso ao material e espaços – este mínimo é chamado de bem-estar social. A educação de 2020 tem um discurso de desenvolvimento da criticidade do aluno e que ele deve se sentir pertencente aos territórios, mas o processo de ensino continua presa na educação para o trabalho.

Para Silva (1994) a escola faz um papel importante para o neoliberalismo "trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional". O marketing liberal romantizou que a educação ela forma para o indivíduo escolher a sua profissão e empregado ele se torna livre das amarras sociais, mas a liberdade que o capital fala é o do consumismo.

A escola é um meio de interação, porém suas limitações estão tanto na parte física quanto didática. A arquitetura das escolas públicas de São Paulo pouco se diferencia de um presídio, herança da época militar, gradis, portão de ferro, muros são tão comuns que se normalizou aos olhos sociais. E quando a escola não tem esses componentes é considera insegura. O discurso da didática escolar é se afastar do tradicionalismo, por um tempo se empregou o construtivismo e agora discutem a metodologia progressista. Mas, quando a porta da sala de aula se fecha, um professor se depara com uma sala cheias de alunos enfileirados e é considerada a melhor sala aquela que os alunos são quietos e apáticos.

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser. (Jacomini, 2009)

Na teoria, a o tradicionalismo foi o passado das escolas, mas na praticidade da rotina escolar, ela continua sendo o presente. Expondo a necessidade de uma nova pesquisa de didática que seja eficiente para a nova demanda educacional. Que fortaleça o processo educativo e não o mero conteúdo.

O sistema escolar em vigor na sociedade brasileira está caminhando para a exaustão da mesmice. Um novo olhar é urgente, os professores precisam se sentir seguros e compreender o seu papel social, o neoliberalismo desumaniza o ser humano e o torna um número, afetando o processo de ensino aprendizagem e desvalorizando o professor.

A sala de aula, escola, nasceu do anseio da educação completa ao homem, porque a família não é suficiente para educar (Portal dia a dia educação), ou seja, ambas são complementares. Por vezes, esse contato pais/escola não acontece por diversos motivos, e como consequência temos o atraso no trabalho pedagógico. Podendo resultar a indisciplina. Temos outros fatores que também podem prejudicar mais ou também o trabalho pedagógico (falta de investimento na educação, desvalorização do professor, entre outros. Que não é o foco desse artigo).

Existe um senso comum (relembrando que senso comum não tem comprovação cientifica, que faz parte de vivencias de um determinado grupo de pessoas que popularizaram o dito) que professor "não faz nada" ou que tem vida "mansa". Mas, um dia de trabalho já é percebível que vida mansa passa bem longe de uma sala de aula. O que é ótimo, pois para um ambiente educacional ser eficiente necessita de trabalho e organização.

Segundo Vygotsky, para a construção do conhecimento é necessário o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento

não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. (Boiko; Zamberlan. 2001)

para assim ter a apreensão da realidade, sendo fundamental para o desenvolvimento humano. A interação social é o principal meio.

Hoje a falta de compreensão da realidade do aluno, intensifica a indisciplina.

O problema central da indisciplina é não aceitar o aluno com um todo, mas só a parte que deseja ter. Como citado na introdução, cantamos Another Brick in the Wall há 30 anos, mas ainda temos um sistema bancário nas escolas, depositam o conhecimento para os alunos, queremos alunos sentados em fileiras, quietos e sem espaço. Isso em um contexto histórico de liberdade de ideia e expressão, ou seja, o que o sistema educacional deseja não condiz com a sociedade atual. Aumenta a indisciplina. O aluno reflete na escola seus traumas, e a escola não está preparada para receber o aluno por inteiro.

Segundo o dicionário online Dicio, é a ausência de disciplina; com desobediência; insubordinação. Característica de quem não obedecer a preceitos, normas ou regras. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem, bagunça.

No artigo de Bartz; Quartieri; Freitas (2017), indisciplina está relacionado

os comportamentos graves que violam regras puramente escolares, não trazendo danos instantâneos às pessoas. (...) exemplos de indisciplina escolar: chegar atrasado; brincadeiras incomodas; conversas clandestinas dentro da sala de aula; desobedecer às ordens dos professores; réplicas às ações disciplinadoras dos docentes. (Bartz; Quartieri; Freitas. 2017)

A indisciplina é constatada nos momentos que as atitudes dos educandos, atrapalham o processo educativo. Afinal, não convém ser uma educação engessada. Porém em muitas escolas ainda existe o hábito de considerar que turmas quietas, são modelos de ensino.

Mesmo já sabendo que a interação desenvolve o cognitivo. A grande dúvida dos educadores é como desenvolver atividades educacionais, com interação dos alunos, sem acarretar a indisciplina. Não é fácil, mas é possível. E para uma mudança educacional eficiente, torna necessária a mudança dessa didática.

O professor Paulo Freire nos deixou tesouros didáticos. Ao contestar a didática abordada em sala de aula, ele nos trouxe reflexões. Já é sabido que a educação bancária é uma falsa. O professor atua que está ensinando e o aluno atua que está aprendendo.

Como quebrar esse cenário? Uma reeducação é necessária e temos o caminho. Agora, é percorrê-lo.

Como citados algumas linhas acima, uma das dúvidas dos professores é como diversificar a aula sem causar indisciplina.

Paulo Freire nos respondeu que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1996)

O educador quando inicia sua didática

embasada na realidade do aluno, ele assegura uma melhor desenvoltura pedagógica. Óbvio que até o melhor professor terá relatos de indisciplina em suas aulas. Por isso é fundamental uma boa relação escola/pais e escola/sociedade.

Casos de agressão dentro da sala de aula escancara o caos de um ambiente libertador, se tornando libertinagem. Um lugar de amor, se tornando ódio.

Pereira; Porto e Damasceno diz que a violência deve ser estuda no seu incide e que é percebíveis variações de violência escolar.

multi-diversificação da violência: trabalham-se a partir deste momento três ações diretas: “violência na escola”, “violência à escola” e a “violência da escola”. Sendo que, as duas primeiras se referem a violências dos alunos e a terceira a violência da instituição. Portanto é interessante analisar estes aspectos de todos os ângulos, enfatizando a violência à escola, isto é, quando o aluno destrói a escola, difama e agride o professor, ou seja, agressão à instituição e a quem a representa, focando na relação aluno-professor.

Todos os tipos de violência são repudiados em ambiente escolar, mas sempre temos contato com suas variações, sendo necessário um trabalho contínuo de socialização e humanização na escola.

Cada dia que passa mais notícias vê de agressão aluno-professor, um lugar onde sua matriz deve ser respeito, veem agressões verbais e físicas.

Vamos analisar o que devemos fazer para não temos mais casos de agressões aluno-professor nas unidades escolares. Sabemos que a realidade de vida de alguns alunos é complicada, e que essas inseguranças pessoais são manifestas em ambiente escolar. Nossos alunos são espelhos da sua própria vida. Por isso, tornar a escola o oposto da sua realidade fora dela facilita o caminho do respeito. Como assim? Percebeu-se que o educando é retraído socialmente devido seus problemas pessoais, devemos – como professor – desenvolver atividades de socialização.

Quando estudamos as didáticas holísticas e conseguimos aplicá-las, nós estamos compreendendo os anseios dos alunos. Professor e aluno são companheiros da educação, e não inimigos.

Para uma boa educação é necessário liberdade educacional e um professor autoridade. E para ser autoridade, não autoritário é necessário que os alunos apliquem valor e confiança na figura do professor.

Como professores têm a obrigação da metamorfose. Devemos estar em uma constante autoavaliação e perceber qual a melhor didática devo tomar nas inúmeras escolas. Mas sempre respeitando a história de cada aluno, para assim estabelecer o respeito contínuo.

A didática é fundamental, por isso a intervenção pedagógica estudada neste artigo é o Portfolio, mas por quê? A história do portfólio ajuda a entender o valor dele no processo educativo. Sua origem está relacionada aos jovens artistas e fotógrafos, que ainda sem reconhecimento de sua obra, andavam com uma pasta cheia delas para assim mostrar o valor do seu trabalho.

O professor pode não perceber, mas ele faz isso o tempo todo pelo corredor da escola. Anda com a arte intelectual dos educando em uma pasta embaixo do braço. O portfólio é a demonstração visual do caminho do conhecimento. O portfólio do educando é o conjunto de atividades que ele construiu no seu caminho educacional, ou seja, a obra dos alunos em uma pasta.

No âmbito escolar o portfólio vem como contribuinte principal no processo cognitivo. Afinal ele é uma coleção das obras dos educandos ou/e uma parceira professor-

-aluno.

Nas situações de indisciplina o portfólio vem para contribuir para o avanço intelectual do aluno. O aluno se torna responsável pelo seu próprio êxito. Atribuindo responsabilidade para ele, motivando o mesmo a sempre ter as melhores atividades para entrar no conjunto da pasta.

O portfólio reafirma a realidade do aluno, por ser uma construção do próprio, ele traz sua identidade. O resultado do seu processo não será resumido em uma nota, mas sim na sua construção pessoal.

Cabe destacar que o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens. Desenvolvimento dessa maneira, o portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho. (Boas; 2012)

A construção do portfólio com os educandos torna uma tarefa agradável, pois relaciona a realidade social com a teoria. Atribuindo valor nas relações professor-aluno.

O portfólio não é a solução do problema da indisciplina, infelizmente não existe uma solução, mas várias intervenções. Investimento do dinheiro público de forma incisiva deve ser o primeiro passo. Mas, no caminho didático o portfólio nos ilustra como a educação é holística e cheia de reviravoltas.

Conhecer o território, outro projeto educacional que deveria ser a primeira ação pedagógica das escolas. Dificilmente o aluno terá conhecido sua cidade efetivamente, eles sabem onde fica a delegacia, terminal de ônibus e outros pontos importantes da cidade, mas dificilmente conhecerá a história ou viverá sua cidade. Por exemplo, na cidade de São Paulo tem 110 museus, e dificilmente os moradores/alunos do município conhece metade desses museus. Uma aula magma conhecendo o município pelo Museu mais próximo ou prefeitura da cidade, trará outro peso didático para o educando.

Mostrando que os professores não precisam ser os super heróis da sociedade, mas que atitudes simples podem mudar totalmente a visão do aluno sobre a escola.

A situação da escola vai além do descaso e sucateamento político, ela recebe educandos com todas as suas dificuldades de vida, todos os seus anseios e dificilmente conseguirá fazer um bom trabalho didático. Um aluno com fome, com sequelas da vida não irá entender a importância de conhecer os movimentos da Terra. A indisciplina aparece como forma de revolta, descontentamento e no processo de desvalorização da educação. Darcy Ribeiro sinalizou na frase icônica “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto” analisando o futuro, o nosso presente, a instabilidade e o fracasso da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da indisciplina em sala de aula vem do anseio dos professores em tentar encontrar soluções e melhorias nas escolas, como a própria sociedade. Todos os professores sabem como é desmotivador o desrespeito que os alunos podem nos atingir, mas como nós somos os responsáveis e a autoridade na classe, devemos sempre procurar caminhos pedagógicos para melhorar o convívio na sala de aula. A maior armadura que o professor tem é a calma, inteligência e vontade de sempre melhorar. Calma, devido as inúmeras afrontas que o professor pode sofrer, e somente um olhar tranquilo pode reverter essa situação.

Inteligência de saber qual a melhor didática para tratar cada aluno. Vontade de melhorar é a continua autoanalise, sem sa-

ber os nossos erros, não tem como consertá-los. Infelizmente, não existe fórmula mágica para resolver a indisciplina, mas caminhos. O principal caminho é entender a realidade de cada aluno e através dela desenvolver os conteúdos didáticos para assim atribuir valor a escola. Não é uma tarefa fácil ser professor, por isso a mudança frequente de sua didática se torna necessário. A busca frequente por novos conhecimentos é quase que obrigatória.

Com o levantamento bibliográfico para a escrita do artigo entendemos que indisciplina não tem uma forma padrão. Mas, várias facetas. E cada uma dela deve ser analisada e trabalhada de uma forma. O educador brasileiro de escola pública e até de escola privada, não recebe curso de aprimoramento profissional que deveria, se o educador quer aprender Libras (2ª língua oficial do Brasil) o professor (a) que deve ir atrás de uma escola e pagar do seu bolso os custos do curso, e esse exemplo se abrange para todas as áreas de cursos, seja relacional a cursos de aprofundamento de didática desde cursos de ensino especial. O professor(a) se encontra em uma situação de abandono público, políticos em seus discursos só sabem criticar a escola, mas ações políticas está em escassez. As notícias da educação sempre estão relacionadas a corte de custos (Oliveira. 2020) ou mal uso do dinheiro público destino a educação (Oliveira. 2021).

A situação da escola vai além do descaso e sucateamento político, ela recebe educandos (as) com todas as suas dificuldades de vida, todos os seus anseios e dificilmente conseguirá fazer um bom trabalho didático. Um aluno com fome, com sequelas da vida dificilmente vai querer aprender os movimentos do planeta Terra. A indisciplina vai aparecer como forma de revolta, descontentamento e no processo de desvalorização da educação. Darcy Ribeiro (Antropólogo, Historiador, Político) sinalizou na frase icônica “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto” já analisando o futuro, o nosso presente. A instabilidade e o fracasso da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo. 2018.

Associação Brasileira de Estágios (ABRES). Estatística. Disponível em:<https://abres.org.br/estatisticas/#:~:text=Dos%20mais%20de%208.450.755,anos%20(0%2C27%25). Acessado em 132/06/2020.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da União. Regulamento da educação a distância. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html. Acessado em 14/06/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acessado em 12/06/2020.

Buarque, Milena. Categoria O: número de professores precarizados cresce em São Paulo. Disponível em:<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>.

Acessado em:10/06/2020

Cardoso, Zelina. Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal.

Revista Colloquium Humanarum. Presidente Prudente. 2009. Disponível em:< https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=BR2013800208. Acessado em 15/06/2020.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

Harvey, David. O neoliberalismo história e implicações. Loyola. São Paulo. 2005.

Jacomini, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todo. Revista educação e pesquisa. 2019. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300010>. Acessado em 15/06/2020.

Laval, Christian. A escola não é uma empresa o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo. 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jV7GDwAAQBAJ&pg=PT16&lpg=PT16&dq=a+escola+n%C3%A3o+%C3%A9+uma+empresa+o+neoliberalismo+em+ataque+ao+ensino+p%C3%BAblico+pdf&source=bl&ots=SzU1wj5SW0&sig=ACfU3U20b7q5ytUv6bqwGOYTwMj6O5LLyQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwitvp390ozqAhVQK7kGHdAMAwE4ChDoATAIegQIChAB#v=onepage&q&f=true>. Acessado em 16/06/2020.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Disponível em:<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf>. Acessado em: 10/06/2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). PISA 2018. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acessado em 14/06/2020.

Neto, Filinto Jorge Eisenbach, Campos, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acessado em: 11/06/2020.

Oliveira, Elida. MEC prevê corte de R$ 4,2 bilhões no orçamento para 2021. G1. 2020.

Oliveira, Elida. Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. G1. 2021.

Santos, Milton. Pensando o espeço do homem. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

Santos, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Record. Rio de Janeiro. 2000

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

NOEMIA ALVES DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

A partir da Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII, o desenvolvimento da humanidade tem sido acompanhado da substituição das fontes renováveis de energia e do consumo exagerado de recursos naturais. Desses recursos depende não só a existência humana, como o próprio desenvolvimento econômico. O crescimento da população aumenta a gravidade dos problemas, o planeta está poluído, sua temperatura se eleva e os ecosistemas sofrem efeitos devastadores. O modelo de desenvolvimento imposto pelo capitalismo sugere o máximo de consumo, porém, não existe a preocupação com as conseqüências de tal ação. Diante dessas afirmações, a expressão desenvolvimento sustentável entra em

cena, pois sugere a qualidade em vez da quantidade, com redução do uso de matérias-primas e o aumento da reutilização, da reciclagem e a busca de fontes renováveis de energia, desta forma, a humanidade se vê obrigada a caminhar de volta à sustentabilidade. Fortalece-se a percepção de que é imprescindível desenvolver sem destruir o meio ambiente, não se esgotando os recursos naturais, garantindo o futuro do planeta. Para se chegar ao desenvolvimento sustentável, a educação é parte indispensável. É preciso que se invista em educação ambiental, desde a educação infantil, para que as crianças possam desenvolver hábitos e atitudes sadias de conservação da natureza e respeito ambiental, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente. A construção de uma sociedade sustentável envolve a promoção de uma educação que estimule a transformação ética e política dos indivíduos. A escola é fundamental nesse processo, adquirindo cada vez mais importância, devendo formar cidadãos participativos, solidários e conscientes da era planetária em que vivem. Assim, este trabalho de pesquisa apresenta um estudo sobre as questões ambientais e a importância da educação ambiental desde a educação infantil, para que as próximas gerações respeitem a natureza e cuidem do planeta terra.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Consciência Ecológica; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A degradação do meio ambiente tem atingido níveis sem precedentes, transformando-se em um dos principais fenômenos da nossa civilização.

O homem caminha para o envenenamento de toda a terra, sem deixar qualquer refúgio possível para uma reserva de vida e saúde. A humanidade se destrói, pois os problemas ambientais vem sendo agravados pelo crescimento econômico e pelo avanço tecnológico.

Torna-se necessário formar cidadãos que se preocupem com a qualidade de vida e não apenas com o progresso tecnológico e científico.

Assim, é preciso tratar com real importância a educação ambiental nas escolas, desde a mais tenra idade, considerando que os primeiros anos de vida, são mais favoráveis para desenvolver atitudes e valores.

Desta forma, as próximas gerações poderão respeitar e cuidar do planeta, compreendendo a interdependência entre o ser humano e a natureza.

Nesse contexto, esse trabalho de pesquisa, objetivou promover um estudo específico sobre a importância da educação ambiental efetiva desde a educação infantil.

O primeiro capítulo trata da conceituação, histórico e eixos de trabalho desenvolvidos na educação infantil.

No segundo capítulo, encontra-se o conceito de meio ambiente, a devastação ambiental que ocorre no país, desde seu descobrimento e também a vasta, mas deficiente, legislação ambiental brasileira.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO - 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 - CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância vem sendo objeto constante e sistemático de estudos por parte de diferentes campos da ciência, que buscam analisar os processos de construção do conhecimento sobre o mundo realizados pelas crianças,

sendo considerada, como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outras.

A educação infantil é um segmento importante do nosso sistema de ensino, pois os primeiros anos de vida, são os mais favoráveis para desenvolver atitudes e valores que formam a base da personalidade. A estrutura de valores e as atitudes construídas na primeira infância, determinam os comportamentos éticos e morais ao longo da vida, influenciando opções e resoluções, reações e comportamentos.

Conforme estabelecido em lei, a educação infantil deve contemplar:

A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação: numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamentos e de integração da criança na garantia do acesso aos bens sócio culturais e artísticos disponíveis (Vieira, 2003, p.20).

Nessa concepção, considera-se a criança como um sujeito sócio-histórico que estabelece relações com o meio, cria e transforma, com singularidades e diversidades (de religião, de etnia, de sexo e de classe social), não existindo assim, uma única maneira de ser criança: “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (RCNEI,1998, Vol. I, p. 21).

Por ser o primeiro passo na formação humana das crianças, as escolas de educação infantil devem estar preparadas para estabelecer relações interpessoais, tendo um maior contexto social e cultural, dando aos conteúdos da aprendizagem, sentido e significado.

Nessa perspectiva, pode -se mencionar grandes pensadores que norteiam a educação, como: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Para Piaget (apud La Taille,1998) os períodos do desenvolvimento humano ocorrem de acordo com o raciocínio da criança, segundo estruturas lógicas próprias que evoluem conforme as faixas etárias.

Neste trabalho somente serão destacados os dois primeiros períodos, visto que os demais não são objeto de estudo desta pesquisa.

Piaget (apud La Taille,1998) divide os períodos do desenvolvimento humano em: Sensório - motor (de 01 à 2 anos), onde a criança conquista todo o universo que a cerca através da percepção e dos movimentos e Pré-operatório (de 2 à 7 anos), a criança após adquirir a capacidade de falar, também adquire a de pensar e seu pensamento tem duas fases principais, a do pensamento simbólico e o pensamento intuitivo.

Vygotsky (apud La Taille,1998) argumenta sobre a idéia da construção coletiva do prazer e de quanto ele é impregnado de afeto. Traz para dentro do conceito de conhecimento a dimensão da paixão, do prazer e da sensibilidade. Para Vygotsky, essa apropriação se dá como uma interiorização da experiência sócio-cultural dos adultos e do meio que a cerca. Seus estudos o levaram a elaborar a teoria das zonas de desenvolvimento, sendo: Zona de Desenvolvimento Potencial – aquilo que a criança pode fazer, independentemente de sua cultura; Zona de Desenvolvimento Real: - aquilo que a criança manifesta em sua vida cotidiana, como o modo que aprende a andar; Zona de Desenvolvimento Proximal: aquilo que a criança hoje faz com a ajuda de um adulto ou de outra criança, mas que amanhã, poderá estar fazendo sozinha. Vygotsky (apud la Tail-

le,1998) contribuiu para a compreensão de que o processo de aprendizagem é algo altamente dinâmico e sem papéis pré- estabelecidos.

Wallon (apud La Taille, 1998) foi um dos principais pensadores a considerar a criança como um indivíduo dotado de emoções. Para ele a afetividade, não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela faz parte do seu desenvolvimento.

A concepção de desenvolvimento implícita na teoria de Wallon (apud La Taille,1998) é a de um processo em aberto, isto é, de uma seqüência de mudanças constantes, determinado por condições orgânicas associadas as condições do meio social. As condições orgânicas, garantem as possibilidades do desenvolvimento e o fator social oferece, ou não, as oportunidades para a concretização dessas possibilidades. Ele descreve esse processo em cinco estágios, que vão desde o nascimento da criança até a puberdade, aos 11 anos. Neste trabalho somente serão destacados os três primeiros estágios visto que os demais não são objeto de estudo desta pesquisa:

Estágio impulsivo-emocional (até 01 ano): Ele chama de emoção os movimentos desordenados do corpo, que expressam disposições orgânicas, nos primeiros meses de vida de uma criança, os quais sinalizam para o adulto estados de bem-estar ou mal-estar, que no contato com o outro vão se associando a afetos ou sentimentos de medo, alegria dor, entre outros. Isso ocorre porque seu sistema nervoso ainda não desenvolveu centros inibidores que podem controlar sua impulsividade.

Nas primeiras semanas de vida suas funções são basicamente vegetativas, a partir dos três meses o reflexo condicionado se torna possível, aos seis meses a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, após os nove meses ela fica capaz de apalpar com a mão todos os objetos que lhe chamarem atenção, o que desenvolverá quando começar a andar, o que Wallon (apud La Taille,1998) chama de “espaço locomotor”.

Estágio sensório-motor (01 à 03 anos): Nessa fase a criança manipula objetos, coordena seus gestos e com o desenvolvimento de sua linguagem oral, nomeia os objetos e explora o mundo exterior. O segundo ano é a época da marcha e da aquisição da linguagem. Aos três anos sente uma necessidade de auto-afirmação, querendo impor seu ponto de vista, às vezes de forma inconveniente, acentua-se o egocentrismo, tudo é seu e não divide com o outro.

Estágio do personalismo (03 a 06 anos): Nesse estágio começa a construção do eu, pois até agora ela se percebe como parte do outro. É onde ela também começa com “gracinhas” e “imitações” para conquistar o adulto, querendo-o sempre por perto.

Ao descrever os estágios, essa teoria considera cada um deles uma totalidade composta dos subconjuntos (motor, afetivo e cognitivo). Cada estágio resulta das interações entre os conjuntos e, dessas interações, formam um quarto conjunto que é a pessoa. Pensar nesses conjuntos ou domínios (motor, afetivo e cognitivo) separadamente, é fragmentar a pessoa e perder de vista a possibilidade de entendê- la. Wallon (apud La Taille, 1998) traz a idéia de uma criança concreta, de corpo e com uma história de vida, que atua no momento histórico em que vive.

CAPÍTULO 2 - MEIO AMBIENTE

2.1. CONCEITO DE MEIO AMBIENTE E SUA COMPLEXIDADE

De acordo com Branco (1991), pode-se definir meio ambiente ou meio humano, concebido como biosfera, o espaço que reúne as condições favoráveis à sustentação e

ao desenvolvimento equilibrado de um grande número de seres vivos. Assim temos o ambiente da floresta, o ambiente do deserto, o ambiente dos mares e outros.

Esses ambientes se formaram espontaneamente ao longo de milhões e milhões de anos, por processos naturais. Os seres introduzidos nesses ambientes foram selecionados por adaptação as características locais como o clima, com presença de água doce ou salgada e disponibilidade de alimentos.

Para Branco (1991), o ser humano não depende de adaptações inatas, hereditárias, mas é capaz de viver em quase todos os ambientes da terra. A inteligência possibilitou ao homem o desenvolvimento de instrumentos de caça e de trabalho do cultivo do solo e também permitiu-lhe perceber que seu maior recurso defensivo era manter-se agrupado formando aldeias e fortificações.

As aldeias se transformaram em vilas, que cresceram e se transformaram em cidades. As cidades são, portanto, um ambiente antrópico, palavra que deriva do grego “anthropos” (homem) e foram construídas para abrigar o ser humano e facilitar suas atividades essenciais. Assim, as cidades não constituem um ecossistema verdadeiro, pois foi construído pelo homem.

Ainda segundo Branco (1991), os ecossistemas são ambientes naturais que se caracterizam pela auto suficiência, ou seja, produzem tudo o que necessitam consumir.

As cidades não são auto-suficientes, necessitam de matérias-primas que vem de fora e geram sub-produtos que precisam ser eliminados, sob pena de causar a poluição de todo o sistema. Elas estão continuamente recebendo matérias-primas e alimentos e transformando-os em energia e resíduos que se acumulam nas águas e no solo.

Segundo Senent (1979), a influência do homem sobre o equilíbrio ecológico data da sua aparição sobre a terra. O homem passou de caçador e pescador a pastor e agricultor. Durante muitos milênios o homem exerceu uma reduzida influência sobre o meio ambiente.

Tal como os outros animais, o homem atuava como depredador ou competidor nas comunidades naturais de que fazia parte, e via-se submetido às conseqüências derivadas das mudanças ambientais ecológicas que o obrigavam a adaptar-se ou procurar noutro lugar os elementos fundamentais para a sua sobrevivência.

Os utensílios iniciais elaborados para o trabalho humano eram instrumentos de caça e de pesca, os primeiros também a ser utilizados como armas. Nesta época a ação do homem sobre a biosfera foi muito escassa, limitando-se a influir sobre alguns ecossistemas mediante o fogo, prática ainda hoje utilizada para a caça por muitas sociedade primitivas e que consiste em provocar incêndios, em bosques e savanas, que afugentam os animais, facilitando a sua captura.

De acordo com Senent (1979), a passagem da comunidade primitiva aos primeiros povos agricultores e pastores, surgiram devido ao aparecimento da divisão do trabalho e da primeira divisão da sociedade em classes, trazendo como conseqüência uma alteração já importante do meio natural.

O fogo desempenhou um papel muito importante neste período e surgiu como o meio mais poderoso para transformar os habitats.

Cortar as árvores e queimar foi a técnica básica do cultivo, permitindo ao homem libertar-se da sua dependência milenária da caça e da colheita de frutos e raízes. Com isso, aprendeu que as cinzas da queima do bosque melhoravam o solo e as árvores ao crescer outra vez formariam novo humo. Mas, a prática abusiva da destruição da vegetação, determinou profundas modificações climáticas em várias zonas do planeta, deixando amplas extensões transformadas em

savanas, em terras áridas e pobres. Assim, o homem iniciava a alteração do equilíbrio ecológico da biosfera.

Durante toda a Idade Média, prosseguiu a destruição abusiva dos bosques para facilitar a agricultura ou o tráfico de gado, ao mesmo tempo que a madeira se transformava num produto muito utilizado.

Com os grandes descobrimentos geográficos, as nações colonizadoras europeias, munidas de poderosos meios de destruição, praticaram política da terra queimada, sem avaliar as consequências ecológicas e sociais dos seus atos.

Historiadores preveem que a posse das fontes e das reservas de água doce será uma das mais importantes causas de guerras no futuro imediato. As reservas de petróleo estão no fim: será preciso, com urgência, encontrar fontes alternativas de energia. O lixo forma montanhas, sobretudo na periferia das grandes cidades.

Prevê-se também, uma nova extinção em massa de espécies animais e vegetais. O aquecimento global, uma realidade inelutável, eleva a cada ano as temperaturas médias do planeta.

Segundo Marc (apud Senent,1979):

Estamos nos desviando do curso da história do homem sobre a terra. Vivemos muito tempo com a idéia de que a natureza era um bem inesgotável, gratuito e eterno. Hoje descobrimos que, pelo contrário, a natureza não é um bem inesgotável, mas um bem raro, não gratuito mas sim cada vez mais difícil de proteger e não eterno, mas temporário, pois é muito frágil e corre o risco de desaparecer, levando consigo, nesta extinção, toda a humanidade. (Marc, apud Senent,1979, P. 11-12)

Para assegurar o futuro das próximas gerações, é preciso que a humanidade enfrente cinco mega desafios: a poluição das águas, os descontroles do clima, os riscos de total desaparecimento de espécies animais e vegetais, o esgotamento das reservas mundiais de petróleo e o que fazer com o lixo doméstico e industrial.

O Brasil, considerado o país com a maior biodiversidade do mundo, sofreu os efeitos de quinhentos anos de ocupação e exploração desordenada, a esperança encontraremos nas próximas gerações por meio da importância do Meio Ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando os estudos realizados, verifica-se que desde a antiguidade, o homem se questiona sobre a vida e realiza pesquisas e teorias de pensamento, exercendo sua capacidade intelectual.

Ao longo da história, percebe-se que o homem começou pensar ser superior à natureza e não parte integrante dela, se desgarrando de suas origens e supervalorizando o intelecto.

Com o surgimento da indústria, inicia-se o ápice do desenvolvimento. A afirmação do capitalismo, estimulou o consumismo desenfreado e a busca incessante pelo lucro, que levou a uma grande exploração da natureza, resultando na crise ambiental atual.

Desta forma, o meio ambiente passou por transformações e alterações significativas, com a destruição sistemática de seus habitats e recursos naturais, chegando ao ponto de ameaçar a sobrevivência da espécie humana no planeta.

A partir da constatação que a natureza não é fonte inesgotável de recursos e suas reservas são finitas, devendo ser usadas de maneira racional, foi realizada em junho de 1972, a 1ª Conferência Internacional de Meio Ambiente e Desenvolvimento em Estocolmo, Suécia, sendo considerada um marco da preocupação com o meio ambiente, pois nesse encontro surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável.

Muitas propostas foram apresentadas para um desenvolvimento sustentável, mas a base para a obtenção de resultados é a conscientização da sociedade, através de uma mudança de mentalidade gerada pela educação ambiental.

Frente aos graves problemas sócio-ambientais que a humanidade está enfrentando, torna-se imprescindível a educação ambiental nas escolas, desde a educação infantil, período onde toda a formação está se iniciando e por isso, mais favorável para desenvolver atitudes e valores que vão determinar os comportamentos éticos e morais ao longo da vida.

Assim, a conscientização de que o ser humano é parte da natureza e que depende dela para viver, deve iniciar-se na mais tenra idade, para que as próximas gerações compreendam os fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente.

Nesse contexto, os espaços de educação infantil devem valorizar as relações com a natureza, vitais e constitutivas do ser humano, aproximando a criança do mundo natural, para que ela se perceba como um todo planetário.

Concluindo, pode-se afirmar, que a educação ambiental desde a educação infantil, pode colaborar efetivamente, para a construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa, em um ambiente saudável.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. O Amor que Acende a Lua. Campinas. Papires-Speculum, 1999.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre. São Paulo. Vozes, 1998.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo. Summus, 1984.

BOFF, L. Saber Cuidar: Ética do Humano – Campaixão da Terra. Rio de janeiro. K.Vozes, 1999.

BOUGERÉ, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo. Cortez, 2004. BRANCO, Samuel Murgel. Ecologia da Cidade. São Paulo. Moderna, 1991.

BRANCO, Sandra. Meio Ambiente e Educação Ambiental na Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo. Cortez, 2007.

CASCINO, Fábio. Educação Ambiental: Princípios, História, Formação de Professores. São Paulo. Senac, 2001.

CIVILETTI, Maria V.P. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo. V. 76 p. 31- 40, 1991.

CORNELL, Joseph. Vivências com a Natureza. São Paulo. Aquariana, 2005

A IMPORTÂNCIA DA ARTE A MUSICA E AÇÃO LÚDICA NA APRENDIZAGEM

PATRICIA FERRARI ROSA

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a importância da arte, musica e ação lúdica na construção da aprendizagem. Investigar de que forma o professor pode ter conhecimentos da formação continuada de maneira pedagógica e não apenas como um momento de recreação e diversão entre as crianças; Objetivo: ressignificar a prática da arte na Educação e compreender como a arte, musica e lúdico contribui para a aprendizagem. Metodologia: pesquisa qualitativo e quantitativo, que proporcionou a coleta de dados através do site Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo – CRUESP,

que faz refletir e aprofundar os conhecimentos sobre o tema devido. Considerações: O resultado obtido é de suma importância e que durante a pesquisa de investigação trouxe muitas indagações e esclarecimentos, de fato, o processo de musica, arte e lúdico não é apenas um momento lúdico de distração, pode ser um momento rico em aprendizagem, isso só depende de um olhar pedagógico para que realmente aconteça.

Arte; Musica; Lúdico; Educação; Aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Musica; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research sought to investigate the importance of art, music and playful action in the construction of learning. Investigate how the teacher can have knowledge of continuing education in a pedagogical way and not just as a moment of recreation and fun among children; Objective: to redefine the practice of art in Education and to understand how art, music and play contribute to learning. Methodology: qualitative and quantitative research, which provided data collection through the Council of Rectors of the Universities of the State of São Paulo - CRUESP website, which reflects and deepens the knowledge on the subject due. Considerations: The result obtained is of paramount importance and that during the research research brought many questions and clarifications, in fact, the process of music, art and play is not just a playful moment of distraction, it can be a rich moment in learning, it just depends on a pedagogical look for it to really happen.

Art; Song; Ludic; Education; Learning.

KEYWORDS: Art; Music; Playful; Learning.

1 **INTRODUÇÃO**

Pensar na arte na alfabetização do ensino e propor um desenvolvimento integral próprio e para a sociedade. Ao ajudar o discente a se construir, para viver e compreender uma sociedade muitas vezes não compreendida por falta de criticidade organização de pensamentos, respeito.

A música desperta sentimentos, descobertas, curiosidades, reconhecimento de sons, palavras, e tons, que faz com que o aluno faça uma reflexão de seu dia a dia. Perceba em si não só problemas, mas soluções que o ajuda em suas etapas escolares e na sociedade, uma vez que a problemática da sociedade está sendo representada diretamente na música através de letras escritas por crianças, adolescente entre outros, a perspectiva de ensinar música e muito mais envolvente ao aluno que qualquer outro assunto.

A reformulação e capacitar a todos os professores para que se envolva com a música ele conseguiria trabalhar todo um currículo, pois a música vem de tempos atrás com o homem imitando o som dos animais e reconhecendo que ele tem capacidade de trabalhar sons usar o seu corpo em favor de novas descobertas.

Onde a ação lúdica está inserida tem um aluno mais compreensivo, atencioso, tendo uma capacidade notória de aprendizagem. O discente sente se mais livre no universo, acreditando e tendo confiança em suas resoluções e quando há um erro ele consegue aceitar ajuda do outro analisar outra forma de conhecimentos.

Na construção do aluno introduzir a arte, ação lúdica e música na grade curricular é causar um efeito de desenvolvimento superior e apropriar de resultados críticos, que ele vai carregar por toda uma vida acadêmica e na sociedade deixando o de uma forma lúdica o aprendizado. Quando há uma intencionalidade real do professor propor à música

como forma de conhecimento.

Deixa claro ao professor sobre a formação continuada e que a importância de auxiliar o aluno com as matérias tradicionais sim, mas abrir um campo onde o aluno possa ter a chance de se expressar, e conhece-lo melhor e trabalhar e articular melhor os conhecimentos além de instigar à capacidade de pesquisas e elaborações de projetos, quanto mais trabalhada a mente mais capacidade de desenvolvimento real.

Capacitar, emancipar o aluno e muito mais que um trabalho de repetição, e dedicação utilizar novos recursos atuar em novas áreas utilizar um desconhecido que já foi conhecido e ter comparações e relações com o principal que e o desenvolvimento do seu aluno para que ele tenha capacidade de superar desafios.

E a arte junto com a musica e ação lúdica ela carrega informações de grande valia não e só aprender uma atividade e sim trabalhar sua coordenação motora entre outros conhecimentos que vão além das percepções, segundo Gramsci, “as noções científicas travam uma luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve no seu ambiente, que está impregnado de folclore”.

A relação de educador-educando e educando-educador tem que estar o mais próximo possível para que haja de fato o desenvolvimento critico afetivo, construtivo e musical que ele adere como forma de responsabilidade social.

1. DESENVOLVIMENTO

A arte, lúdico e música acompanha o homem desde sua existência, pois o simples som dos ventos já é uma canção, um desenho e brincadeiras e ela faz parte de um processo de desenvolvimento muito importante e questionador ao homem, traz consigo em suas letras, notas e ritmos diversos sentimentos ideologias formas únicas de interpretar o universo e altamente influenciador no cotidiano do homem, transmite sonhos, fantasias, realidades que tem que ser analisadas de forma crítica.

Para a autora Brescia (2003, p. 41) “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”.

Ter a possibilidade em destacar arte no ambiente escolar e propor ao educador uma visão ampliada do que e a música como ela surgiu o que significa o ruído com o silencio a expressividade de sentimentos, criticas, ideias, entre tantos outros que forma de fato o ser humano. A busca por mais conhecimento é uma responsabilidade dos educadores ter um olhar amplo dentro uma sociedade que está emergida no meio artistico, coletar esses dados e trazer ao alcance da criança.

O ser humano quando estimulado desde sua infância a compreender o universo

artistico com arte e brincadeiras desenvolve um potencial maior e seguro em suas reflexões, na alfabetização.

Segundo a autora Brescia (2003):

“... no processo de alfabetização isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula...”.

O professor tem que ser um questionador e pesquisador em todas as áreas dessa forma também na área artistica, o que atrai na cultura onde o aluno está inserido e trocar experiências para que ele venha conhecer outros ritmos e culturas e assim somar e formar uma diversidade cultural que compreenda o real sentido dessa nova matéria.

De acordo com os autores Cool e Teberoscky (1999:103):

A música está aberta à interpretação

de cada pessoa. Ela pode ser apreciada por ouvintes de diferentes povos, culturas, e inclusive, de diversas épocas. Por isso, muitas vezes ela tem sido qualificada como linguagem universal.

Muito mais que isso se pode notar que a música ela desenvolve muitas outras áreas como a do conhecimento, despertar de novas ideias, ela revoluciona o córtex cerebral, pois ela consegue ao mesmo tempo trabalhar turbilhão de sentimentos, vontades do espaço a novas criações, técnicas enfim um conjunto de funções e estimulado, lançado e apropriado.

A autonomia formada de interpretar a vida de forma única e integra para que ele compreenda a necessidade de se tornar uns cidadãos autênticos e crítico de uma sociedade respeitando o outro, pois ele também se torna o outro, ter a capacidade de raciocínio rápido e agilidade em resolver questões do cotidiano tudo vem do ouvir significa que o outro ou o mundo deixou escapar um som e esse som e uma nota musical e temos que interpreta-la da forma mais coesa.

A música também intervém em momentos de intrigas e arrogância, ensinar uma criança através da música se torna mais sentida o aprendizado, pois ela alcança a fantasia da criança como uma aula de yoga músicas calmas com sons da natureza, estimula a calmaria e a criança começa a embarcar em uma fantasia própria, mas que pode ser dirigida a compreender atitudes que não deve repetir.

O educador só tem que compreender que a música tem várias funções como a de recreação, e ensinar, tendo sempre que está atenta a intencionalidade de suas ações, pois mesmo ela tendo a importância de aprendizagem o aluno vai estar muito mais aberto a compreender, pois deixa um ambiente mais amigável e receptivo a ideias novas.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998:57):

[...] esclarece que a organização dos conteúdos para o trabalho na área da Música nas instituições da educação infantil devera, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas diferentes regiões dos pais.

Observando que é importante não só pensar em cultura dos nossos pais mais sim expandir para outros países para que eles comecem a reconhecer a importância igualitária entre os seres humanos e suas histórias sejam elas contemporâneas ou antigas só assim o aluno terá de fato um desenvolvimento significativo para ele e para os educadores.

E nesse conceito faz se compreender que quando o professor tem intencionalidade, o aluno consegue trabalhar sua forma de expressão e comunicação, sentimentos, ideias, e valores culturais, além da facilidade de relacionamento que adquire com o outro algo de sumo importância para se viver em sociedade, e é isso que é educar de forma integral o ser humano para que ele seja capaz de viver em uma sociedade que está em constante transformação respeitando o outro tendo um raciocínio rápido e claro, capacidade de interpretar e a música exercita pois por onde o homem for à música sempre o acompanhara sendo mantenedora de conhecimento e reprodutora de saberes.

A música teve uma grande importância no início e depois caiu no esquecimento agora com a normativa da inclusão curricular novamente ela toma força não somente em ensinar a música e sim transformar em uma disciplina que inclui como interdisciplinar para desenvolvimento integral da criança de forma lúdica e responsável em todos os anos do seguimento educacional e formador.

O professor também tem que se apropriar do conteúdo e conhecimento sentir de fato os efeitos que a música traz tanto pra si

quanto para os alunos, reconhecer que toda cultura tem uma história tão digna quanto a sua própria, em tudo isso também acredita que a música traz consigo muito conhecimento histórico entre outros e o professor terá que passar por cursos se aperfeiçoarem para saber de fato trabalhar com a música e a sua complexidade e também incorporar a disciplina na graduação de Pedagogia.

Segunda a tese de mestrado da Isa Stavracas ela citou os autores Lorieri e Rios (2004:74) que afirmam:

Nos professores e professoras, não estamos nunca formados, prontos. Nossa educação tem de ser continua estender-se pela vida inteira. Na escola um exercício de nosso oficio, coletivamente, temos a possibilidade de fazer uma educação continuada, de reivindicar ações criar projetos, de pensar em novos jeitos de ir construindo nosso trabalho.

Nesse desfecho dos autores Lorieri e Rios (2004) Têm que compreender a real necessidade de buscar sempre o conhecimento intensamente porque o conhecimento e como o homem que está sempre em evolução e a música ela representa muito bem esse repertorio de conhecimentos acompanhando desde o início.

Segundo o autor Bellochio (2003:129):

Com relação à lei número 9.394/96 muitos dos tópicos ainda precisam ser definidos, dentre eles a própria reformulação dos cursos de formação dos professores, a compreensão mais segura sobre o papel dos professores de música na educação escolar, a articulação entre professores, especialistas em músicas e especialistas no ensino infantil e no ensino fundamental, entre outros.

É essa a preocupação maior que nos faz refletir o querer da educação, tanto aos iniciantes quanto aos mestres, pois quando decidimos a profissão do educar estamos tratando do ser humano integral e tudo faz parte dele e a música leva a esse encontro de forma enriquecedora.

Para Isa Stavracas (2008, p.75): “O cérebro e o aprendizado de músicas estão intimamente ligados, pois é por meio dos estímulos recebidos que as fibras nervosas são ativadas dotando o cérebro de habilidades nas várias áreas do conhecimento.”.

Conforme apresentado por Isa Stavracas (2008) que está comprovado a articulação da música com o desenvolvimento cerebral, isso mostra a importância em trabalhar a música com o aluno além de ser prazerosa a aula facilita o aprendizado e a compreensão do mundo, visando o desenvolvimento integral da criança.

Como pode ser visto em escolas diferenciadas onde o aluno consegue em sua totalidade compreender e dar real sentido ao que se constrói e acaba por fazer parte por toda a sua vida, além de lhe proporcionar um estudo com mais suavidade e envolvedor para eles e toda a instituição.

“a música está presente na vida e na cultura dos povos”, durante toda a minha pesquisa busquei confrontar essas questões que há tempo são investigadas e discutidas, a importância dessa citação da autora mostra o desenvolvimento de toda a humanidade em seus conceitos e juízos, a praticidade de mostrar à criança a importância que a música exerce no meio social. (Isa Stavracas, 2008, p.18).

Durante a descrição do meu projeto procurei deixar de forma clara a importância da música como referencial de desenvolvimento e não de formação profissional, por isso reconheço a importância dos professores realizarem cursos que os preparem para a sala de aula salientando na conquista de desenvolvimento alcançado através da música.

Segundo o autor Brito (2003, p.46): “a educação musical não deve visar a formações de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças”.

Para o autor Brito (2003) percebemos a preocupação em salientar com o professor, a importância de ensinar a música inclui-la no cotidiano do discente como fator de aprimorar o desenvolvimento integral do ser humano desde sua infância, para que ele possa desenvolver objetivo a serem alcançados e apropriar-se de uma mente mais crítica e analisadora onde vai ter o poder e a responsabilidade de escolhas em toda sua vida acadêmica e social.

1.1. Formação Continuada de Professores

A formação continuada deve ser compreendida como sendo uma forma de um processo permanente do qual esse vem a começar quando o professor possui acesso à formação inicial. Assim quando se possui uma formação inicial esse professor possui um foco e uma alavanca para dar continuidade em suas descobertas e conhecimentos, buscando conhecer e aprender mais e mais para passar conhecimentos adequados aos seus alunos.

Um momento importante na vida da criança é a infância e quando se tem a oportunidade de progredir em seus estudos, a criança busca novos conhecimentos e novas descobertas, e é no professor que ela irá encontrar um suporte para suas duvidas e perguntas das quais almejam respostas. Muitas vezes ainda falta dedicação dos professores para o auxilio dos seus alunos trazendo serias dificuldades no desempenho da aprendizagem e ensino.

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando- lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Segundo o inciso II do Art. 67 da Lei de Diretrizes de Bases (LDB), criam alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o “aperfeiçoamento profissional continuado”, incluindo-se o “licenciamento periódico remunerado”, consagrando a ideia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão.

Assim o referencial teórico apresentado busca mostrar a importância da formação continuada no ambiente educacional, mostrando assim que a participação da gestão educacional junto ao professor e sua formação são pontos importantes e positivos para o rendimento educacional.

A formação continuada quando bem utilizada só tem a ajudar a criança em seu processo de ensino e aprendizagem, pois o processo de aprendizagem é um processo complexo do qual envolve sistemas e habilidades diversas, e a formação continuada do professor pode auxiliar nesse processo.

Em grande parte das crianças da qual passam por dificuldades de aprendizagem, a causa desse problema das dificuldades não está localizado no período escolar em que se encontram, ou seja, nas estruturas de desenvolvimento. Assim quando o professor possui métodos adequados e didática correta se consegue solucionar não só o problema em sala deaula, mais também o problema pessoal que essa criança venha ter, para isso o profissional da educação deve vir a se qualificar mais e mais.

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade critica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim se pode notar que a formação continuada é muito importante na educação, pois não é só importante para o professor, mais sim para o aluno também.

Muitos professores veem a formação continuada como um degrau a mais para se subir, outro vê a formação continuada como sendo um suporte e um auxilio em sua profissão para ajudar seus alunos, e poucos vê a formação continuada apenas como algo que no momento não é tão necessário e acabam não subindo esse degrau.

O que se pode ver é que muitas crianças necessitam dessa formação continuada de seu professor, pois a infância é considerada um artefato social, da qual envolve um campo emergente de estudos, e que desenvolve varias áreas do saber. Por esse motivo a infância necessita de diversos métodos e abordagens, das quais determinam diversas imagens sociais sobre a criança e mostra o que muitas passaram e passam com o esquecimento da vivencia em sua infância.

A educação possibilita conhecer-se como pessoa como ser, conhecer suas possibilidades e limitações e também desbloquear suas resistências. A criança é um ser social que nasce com uma capacidade afetiva, emocional e cognitiva do qual tem o desejo de estar próximo ás pessoas e é também capaz de interagir e aprender muitas coisas com elas de forma que a mesma possa compreender e influenciar seu ambiente, e assim ampliando e descobrindo suas relações sociais, que são a interação e as formas de comunicação, vemos que as crianças sentem-se cada vez mais seguras para poder expressar-se, para poderem aprender nas trocas sociais, as diferenças entre crianças e adultos cujas compreensões da realidade também são diversas para elas por isso cabe ao adulto ensinar algo produtivo, pois vemos que as crianças aprendem muito rápido.

Esse adulto pode vir a ser um bom professor qualificado e que almeje obter resultados, para isso a formação continuada auxilia muito nesse processo de adaptação da criança, em seu conhecimento e em seu convívio no ambiente educacional.

A formação continuada vem sendo muito procurada, e esta sendo priorizada como uma lei que deve ser seguida e revigorada.

Para Romanowski (2009, p. 138)

“A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuam, iniciada com a escolarização básica, que de, pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho”.

Os professores recebem também essa formação continuada no momento que possuem a oportunidade de viver a sua infância. Para FRIGOTTO (1991, p.131) afirma que: [...] A aprendizagem dos professores não começando primeiro dia de sua formação como professor Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola.

Escola que não auxilia nesse suporte continuado, trás professores mal intencionado e alunos mal formados.

1.2. O Lúdico e a Arte

A ação lúdica e a arte é capaz de desenvolver a capacidade global e cognitiva, e por esse motivo é de grande fundamento que a escola venha dar importância para o processo de formação da criança com o auxilio de jogos e brincadeiras, pois isso também auxilia para a construção de identidade das crianças. Os jogos e brinquedos contribuem para o desenvolvimento da autoestima da criança, e a aprendizagem fica mais prazerosa e produtiva, onde vemos que a brincadeira esta presente a todo o momento na vida da criança, pois é uma fase fundamental em

sua vida.

Segundo Santos (2000):

Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para as crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos, para autocontrolar suas atividades, muitas vezes é reforçada com respostas imediatas de sucesso ou encorajada tentar novamente, se da primeira alternativa não obteve o resultado esperado (p166).

Sabemos assim que a escola tem um papel importante de proporcionar a socialização da criança com o eu e com o mundo, e assim a ludicidade ajuda muito nesse processo. O importante sempre é que os pais e educadores estejam assim cientes de que a ação lúdica faz muito bem para a criança e que através do brincar a mesma irá amadurecer e ser um sujeito de formação de ideias.

As atividades lúdicas artisticas promove a aprendizagem, ela é formal e informal, onde pode ser trabalhada dentro ou fora do ambiente escolar, e isso auxilia no processo de ensino- aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor da criança e no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, e ajuda no desenvolvimento de suas habilidades, e na formação de sua imaginação e criatividade.

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.

Podemos dizer que as atividades com artes e lúdicas estimula a imaginação da criança, faz com que a mesma se socialize no processo de interpretação social, auxilia a mesma em sua autoestima, libera suas emoções e facilita na aprendizagem, e isso proporciona momentos ricos em interação.

Para Piaget (1976, p.48):

O jogo é uma atividade influente para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita.

As atividades artisiticas influenciam muito na vida da criança, lhe auxiliando construtivamente, pois as brincadeiras constroem a inteligência, e influencia muito na vida educacional e social, e estimula a criança a explorar e investigar informações e a descobrir um novo mundo.

(...) O jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem, uma vez que faz a criança utilizar sua inteligência de modo significativo e a estimula a investigar e explorar. (...) Nesse processo o jogo ocupa um papel importante ele é essencialmente assimilação, assimilação predominando sobre acomodação. (Grassi 2008, p. 75)

Brincadeira permite que a criança desenvolva a afetividade a interatividade e consiga amenizar sua ansiedade de algo, onde brincando irá construir o seu próprio mundo e por esse motivo nos dias atuais as atividades lúdicas vêm se tornando uma ferramenta no trabalho pedagógico e psicopedagógico, algo que possibilita a criança a novas descobertas e aprendizado.

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré- escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (Oliveira 1988, p. 67)

Assim na construção das atividades pedagógicas a mesma deve vir a se basear na vivencia da criança, pois o brincar é um

recurso que ensina, educa e desenvolve o processo de formação dessa criança, alguns educadores necessitam de capacitação para utilizar a pratica lúdica, e as instituições de ensino devem investir nessa capacitação desses educadores para que saibam utilizar o lúdico como uma metodologia importante e fundamental nas didáticas e planas de aulas desenvolvidas.

Os professores devem usar a arte e o lúdico e o educativo, onde educar esta na formação de caráter, juntando o divertimento com a aprendizagem, formando uma criança para o futuro através dos jogos e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é muito mais que ver um filme ou fazer uma leitura de imagem, a arte possui varias linguagens e essas linguagens são fontes para o conhecimento na educação infantil.

Mostrando assim que a arte possui parte principal em nossas vidas e que esses fundamentos vêm de muitos tempos atrás.

O presente trabalho tem como objetivo a contribuição da arte, musica e ação lúdica junto com os alunos da educação infantil, utilizando de ferramentas e suportes como o conhecimento das varias linguagens artísticas para o desenvolvimento desse aluno, a fim de contribuir com a busca de soluções para um desenvolvimento e aprendizagem de mais qualidade que atenda a necessidade artística e também consiga adaptar o aluno em seu processo de desenvolvimento cognitivo e global, relacionando assim a teorias consagradas de autores que explicam e abordam suas opiniões referentes ao tema desenvolvido.

Assim se torna evidente o qual é importante o conhecimento sobre a arte, musica e ação lúdica, pois ela contribui para a prevenção do desenvolvimento da criança fazendo com que a mesma consiga se exercer mentalmente e corporalmente, e auxilie no desenvolvimento biológico, cognitivo, motor, emocional e social.

REFERÊNCIAS

A.de Campos, in J. Cage, 1985- prefácio, p. 5 François Delalande, 2000, p. 48.

BELLOCHIO, Cláudia R; SPANAVELLO, Caroline; CUNHA, Eliane. Pensar e realizarem educação musical: desafios do professor. Relatório PIBIC, UFSM, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais:

ARTE/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais:

ARTE/Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: A Secretaria. 2001.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

. Lei ordinária Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../lei/L11769.htm>. Acesso em: 28 de Março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil -. Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. Música na educação infantil: Propostas para a formação

integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COOL, Cezar. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo artes: Conteúdo essencial para ensinar. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, Regina (Org.). Múltiplas linguagens na vida - por que não múltiplas linguagens na escola? In: ASSANO, Christiane; EITLER, Kita, CARVALHO, Carlos; SEGALA, Lygia, YOLANDA, Regina; LEAL, Antônio. Múltiplas Linguagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-16.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: WMEC/SEF, 1998. 3 v.: Il.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil: Tema de mestrado/2008 John Cage, De segunda a um ano. Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec,1985/2008.

TECA, Alencar de Brito, Música na educação infantil/ Teca Alencar de Brito; - São Paulo: Petrópolis, 2003.

AQUINO, Santo Tomás de. A prudência: a virtude da decisão certa; tradução, introdução e notas Jean Lauand. – São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.18.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 de Março de 2021. FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. Revista tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. P. 89, maio 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., p. 15-33, 1995 a.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 23. Ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.30.

OLIVEIRA, Zilma. (Org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.47.

PIRES, Gláucia Nascimento. Cotidiano Escolar na Escola Inclusiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. Nº:

222.p.89 Maio 2009.

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11685964/artigo-67-da-lei-n-9394--de-20-de-dezembro- de-1996> Acesso em 02 de Fevereiro de 2021 ás 14hs25min.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; 2000.

GRASSI, T. M. Oficinas psicopedagógicos. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. Jogos Infantis; O jogo, a criança e a educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano. 2003.

OLIVEIRA, M.K.O. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PIAGET, J.A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zanhar, 1971.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. Jogos, recreação e educação. Curitiba: Editora Fael, 2010.

Artigo

<http://www.cruesp.sp.gov.br/?s=lúdico> Acessado em 08 de Fevereiro de 2021.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM POSITIVA DA CRIANÇA NEGRA

PATRICIA HORA DE MELO

RESUMO

O objetivo desse artigo é investigar a importância e contribuição da contação de história como instrumento de representatividade para construção da autoimagem positiva da criança negra.

Para tanto buscou-se na literatura, diretrizes curriculares, apontar como a contação de história pode contribuir na inclusão e valorização das diferenças, e se tratando de educação infantil, o momento de contação de história se torna um instrumento potente de interação, valorizando a escuta do grupo, na escolha do repertorio afim de ser fonte inspiradora na construção da identidade.

Considerando os estudos anteriores, foi possível compreender que a contação de história é de grande importância para o estimulo à leitura, contribui diretamente ao desenvolvimento da linguagem e escrita, proporciona as crianças entrar em um mundo imaginário, onde cria e recria sua identidade e personalidade. E esse faz de conta é essencial no desenvolvimento infantil, mas a representatividade de sua raça, sua cor faz total diferença em seu desenvolvimento como sujeito.

Por isso após análise e conversa com alguns colegas foi possível entender que a literatura é muito importante, mas na educação infantil se torna essencial o papel do mediador, sendo ele o contador de história ou educador leitor, que tem responsabilidade de escolher livros com personagens e histórias da cultura negra.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; Representatividade; Autoimagem positiva; Criança negra.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca, primeiramente trazer a contribuição da literatura através da contação de história para representatividade e construção de identidade.

Desde os primeiros momentos de

vida internalizamos informações recebidas pelo meio, através das interações. Conforme VYGOTSKY (1988), as características individuais, e até mesmo nossas atitudes, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano, foi construído a partir de sua relação com o outro.

Silva, Ferreira e Faria (2011) afirmam que a partir destas interações, ou trocas, iniciamos o processo de construção da identidade, adaptando-nos aos padrões pré- estabelecidos em nossa sociedade, tais como estética, valores, crenças.

A sociedade brasileira, no entanto, tem uma característica ímpar, pelo fato de incorporar para si perspectivas eurocêntricas em população bastante miscigenada e, portanto, não corresponde a tais conceitos. O negro, frente a essa sociedade tomada por valores europeus, encontra-se, muitas vezes, desprovido de um parâmetro capaz de fazê-lo se reconhecer como parte dela. Dessa forma, a identidade negra pode se constituir numa identidade frustrada e aderir ao ideal do branqueamento da nação, negando, assim, a sua condição. (MUNANGA, 2004).

E através dessas afirmações, surgem algumas questões, quando se pensa qual o papel da escola, ou da literatura no processo de construção da identidade da criança negra, quais suas contribuições para uma ação afirmativa dessa identidade positiva? Como a contação de história pode se tornar instrumento de representatividade? Como a ação docente do educador através da literatura contribui para autoimagem positiva da criança negra?

Este estudo se justifica pela importância de uma educação libertadora, emancipadora, justa, e que represente todos que nela esteja. Para isso é preciso entender como a literatura e a contação de história pode se tornar instrumentos potentes no cotidiano da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

1- A importância das histórias na educação infantil

Os primeiros 3 anos de vida são os mais importantes na vida do ser humano. É nesse período que acontece o início das conexões neurológicas, o desenvolvimento da fala, da capacidade de aprendizagem, iniciação social e afetiva.

Contar história é um instrumento de grande importância para o estimulo à leitura, contribui diretamente ao desenvolvimento da linguagem e escrita, proporciona ás crianças a possibilidade de sonhar, de entrar em um mundo imaginário, onde é possível viver e representar o seu cotidiano, o meio em que vive, bem como se envolver na imaginação e fugir do mundo real.

E os mediadores desse processo podem ser contadores de histórias ou educadores em cotidiano pedagógico, com a tarefa e a responsabilidade de envolver as crianças às contações, despertando emoções, medos, colaborando na construção da identidade e imagem dessas crianças.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17 apud Cardoso e Farias). (adaptado)

Já dizia Piaget “que as aprendizagens se dão pelas interações”, e na educação infantil isso se faz real e implícito, a contação de história é um momento de grande interação, onde é possível despertar a curiosidade, estimula imaginação, a autonomia.” (Piaget apud Maria Alice Proença, em A construção do conhecimento pág., 70)

A contação de história também proporciona representatividade, reconhecimento de cultura e raça.

A ação pedagógica de contar história perpassa por um ato de socializar, instruir, e divertir as crianças, contribuindo assim pra o desenvolvimento psicológico, construção da identidade, desenvolvendo linguagem, atenção e memória.

Cardoso (2016) ressalta que:

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p. 08) (apud Daiane Cristina Appel).

Ao contar histórias o mediador amplia o vocabulário, estimula a leitura, diante disso percebe-se que a literatura infantil ao longo dos anos, tem assumido grande importância na formação de novos leitores, e consequentemente amplia-se o número de obras literárias dedicadas à infância.

A literatura através de diferentes histórias estimula em nossas crianças atenção, o cognitivo, reaviva sonhos, contribui na construção de identidades e personalidades.

A arte de contar história na educação infantil é muito mais que entreter crianças, e sim um processo de formação, para tanto deve ser bem planejada, levando em conta a escuta ativa do grupo em questão. Quando a contação de história é utilizada como pratica pedagógica significativa, de qualidade e comprometida com as concepções de infância do educador e do grupo em que trabalha, é um potente instrumento de formação.

2. Processos de construção da identidade na criança

Estudos anteriores como das pesquisadoras, Souza e Batista, 2010, nos mostram que por volta de 3 anos de idade a criança já percebe a questão racial, e que aos 4 e 5 anos já começam a criar uma noção de hierarquização, para que mais à frente construam relações, e assim escolham com quem conviver e de quem se separar.

E assim ao buscar construir sua identidade, a criança negra muitas vezes depara-se na escola com diferentes olhares sobre seu pertencimento, seus traços físicos, seus cabelos, sua cultura, pois muitas vezes a escola não proporciona um ambiente adequado, permitindo que as crianças negras vivenciem situações de discriminação.

Nos espaços de educação infantil nem sempre encontramos refletidos em painéis a identificação de todas as famílias, e isso acontece também com a literatura, nem sempre encontramos livros que retrate histórias culturais, bem como representatividade com personagens negros. Sendo assim o olhar do educador deve ser comprometido para uma educação igualitária.

Compreende-se que o meio social é um dos principais fatores que contribui na construção da identidade do indivíduo que nele está inserido, sendo que o processo de socialização será a essência para a criança de 0-3 anos e assim usado como base de sua identidade. Mesmo que a primeira socialização da criança seja ligada a família, ao

frequentar a escola logo na primeira infância, entrando em contato com um cotidiano onde existe relações sociais, valores, opiniões e costumes diferentes dos quais está acostumado, a criança começa a interagir, absorver, esses padrões sociais do mundo, através de uma troca com outras crianças.

Essas relações permitem que ela tenha experiências que a faça buscar referências em seu meio, devido a isso se dá a importância de uma pedagogia a qual a criança negra faça parte, e de momentos de contação de história ou de ofertas literárias que apresente personagens e enredos a quais ela se identifique.

De acordo com Oliveira, Souza e Moura, S/A

A escola é considerada um espaço possível para construção de identidades, sendo que no caso do negro, nem sempre, o seu padrão estético é lembrado de maneira positiva, ou seja, a estética negra no espaço escolar não é bem vista. Ela não parece nesse espaço como base para construção da identidade". (OLIVEIRA, SOUZA E MOURA; S/A. P 05)

Nesse sentido é importante observar se a literatura oferecida é adequada para que esse aluno de continuidade no seu processo de construção de identidade. Se a criança negra se identifica com a história contada, com a cultura apresentada, com o tipo de cabelo, a cor da pele dos personagens, se ela vê seus antepassados no enredo da história apresentada. Favorecendo assim nesse momento literário, que a criança encontre características que os remeta a quem ela é, gerando um sentimento de pertencimento.

Dessa forma, compreendemos que a formação da identidade do sujeito é o resultado da construção social, onde nos afirmamos através dos olhos do outro, ou seja, somos o resultado de como nos enxergamos, nos reconhecemos e da maneira como a sociedade nos vê, portanto é possível assegurar a importância de atividades educacionais antirracista dentro da sala de aula e na escola, afim de promover a promoção da igualdade racial, favorecendo a construção das relações raciais e a construção de uma identidade positiva da criança negra, e a literatura através da contação de história se torna um potente instrumento pedagógico para essas ações.

3- A influência da contação de história na autoimagem positiva da criança negra

A legislação brasileira e as teorias do desenvolvimento infantil, bem como o estudo da infância nos cursos de Pedagogia, criaram a necessidade de investigação quanto a elaboração, planejamento com literaturas que apresentem personagens negros. Pois os referenciais culturais positivos sobre ser negro constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano em geral e, em particular, para a criança negra na Educação Infantil.

"No documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012, p. 29), é citado que, segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum."

Já dizia Vygotsky é por meio da troca que iniciamos o processo de construção de identidade, todo nosso percurso está impregnado de trocas com o coletivo, somos fortemente influenciados pelo meio, assim como influenciamos também o meio social a qual estamos inseridos. Todo o individual do ser humano é construído a partir da sua relação com o outro.

O papel da educação infantil é favorecer que a criança construa sua identidade, e para isso a criança deve conhecer a si mesma, suas possibilidades e seus limites. Esse processo não acontece só no âmbito familiar, mas também no âmbito das instituições de educação infantil. E para que isso ocorra de

forma adequada, é necessário ter objetivos muito claros, onde a criança entenda e saiba se colocar em frente ao outro, e desta maneira ela sinta-se cuidada, aceita, e valorizada nas suas competências e limitações, e isso só se torna possível por meio da intervenção qualificada de um educador capacitado.

Para Oliveira, Souza, e Moura, compreender o processo de constituição social do sujeito é imprescindível para conhecer os conceitos de autoimagem e Identidade Racial. Considerando a etimologia da palavra autoimagem, "auto" é do grego AUTÓS que significa próprio, a si mesmo, ou por si mesmo. Já a palavra "imagem" tem origem no latim IMAGI, que significa cópia, aparência, ou aspecto, ou seja, autoimagem, significa o modo como cada um se define.

Entende-se que a criança constrói sua identidade desde o nascimento, em um processo continuo e gradativo, a partir das relações com o outro. Suas primeiras socializações, se dá com a família e depois com outros grupos em diferentes espaços, envolvendo assim inúmeras experiências sociais e culturais.

De acordo, Oliveira, Souza e Moura

"O processo de autoconceito é adquirido por aprendizagem. Ao interagir com pessoas, em princípio, no âmbito familiar e posteriormente nas relações escolares, a criança recebe um retorno que pode ser verbal ou simbólico que pode reforçar ou desconstruir a imagem (positiva ou negativa) que ela faz de si mesma, de certo modo, é possível concluir que a criança se enxerga nos olhos do outro". (OLIVEIRA, SOUZA E MOURA, 2005, p.6)

Por conta de tais explicações, percebe-se o quanto significativo é analisar quais obras literárias nossas crianças estão tendo contato, o que é possível apresentar para que de tal modo as façam se sentir representada de maneira positiva e realista. E as façam pensar de maneira correta a sociedade e as pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

De que maneira a literatura pode apresentar a relação do negro e a sociedade de forma que não valorize o preconceito, para tanto é importante buscar livros que tenha personagens negros como participante da história, onde a criança possa se identificar, e perceber a valorização da raça e cultura afro-brasileira.

Atualmente é possível constatar um aumento no número de escritores negros, e livros com personagens negros. O MEC, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), distribuiu inúmeros livros com temáticas atuais e que contribui para construção de uma sociedade igualitária, e antirracista. Também se percebe que existe um movimento dentro das unidades escolares para que essas obras cheguem as nossas crianças, e essa discussão se torna significativa no ambiente escolar.

É preciso ressaltar que como diz Debus (2017|) apud Daiane Cristina Appel, 2018 o primeiro leitor de um livro infantil não é a criança, mas sim os adultos presentes na vida dela. E isso nos leva a pensar na formação das famílias, mas esse seria um outro tema, talvez para um trabalho posterior.

Sabemos que a literatura infantil não deve ter caráter didático de moralização das crianças, mas ressaltamos que a aceitação da criança em sua identidade relacionada com o meio em que vive passa pelo plano do "maravilhoso" da fantasia, o de se ver em princesas, príncipes, heróis, heroínas, guerreiras entre outros personagens importantes presentes nas histórias, E é possível perceber a importância dos contos, e literaturas apresentarem a cultura africana, e personagens com a cor da pele da criança negra. Cardoso afirma; "Se, por um lado, para a criança negra, essa mudança pode contribuir para a autoestima e o seu reconhecimento no mundo, para a branca pode ser o espaço de reconhecimento da diversidade étnica"

(CARDOSO, 2011).

Para tentar romper com esse paradigma de inferioridade, negatividade, é preciso uma valorização da cultura africana. Na educação infantil existe uma preocupação dos profissionais em construir nas instituições espaços promotores da igualdade racial. E o que seria isso? São espaços que garantam que as crianças negras sejam vistas e se reconheçam dentro desses espaços.

A contação de História é um poderoso instrumento de comunicação entre os adultos e as crianças, dificilmente recebemos recusa quando as convidamos para um momento de literatura.

Em conversa com um colega de profissão a professora Elizama relata que em relação a representatividade, '... eu acredito que para uma criança ter sua identidade estampada num livro, uma história que fale sobre o que ela é, faz toda a diferença. E reforça dizendo que durante muitos anos as histórias só tinham personagens brancos, princesas, heróis e heroínas que não representavam todas as crianças.

Para tanto as experiências e a prática são muito importantes, principalmente no momento de leitura, e ainda existe uma preponderância de histórias e contos que sejam focados em matrizes europeias, mas também é fundamental que se incluam narrativas e contos africanos para que as crianças tenham elementos com os quais elas possam se identificar durante o seu desenvolvimento como sujeitos.

Conforme Cardoso (2011), não seria sobre uma não identificação da criança negra no conto de fadas, mas "[...] que os critérios de beleza e de bondade sempre estiveram fora do meu alcance, tendo em vista que, nas obras tipificadas, o bom é condicionado pelo belo, e o belo não tinha minha cor".

Entretanto se faz necessário apresentar o negro como personagem, e sua importância vai além da representatividade, mas também para que a criança possa se ver na sociedade, possa compreender que ela também está presente no mundo dos contos e literatura, que sua cor não está apenas inclusa ali, mas que participa de forma ativa na história.

A literatura e as experiências leitoras conseguem despertar o encantamento por uma narrativa que compreende o sujeito em sua integralidade, corpo e mente.

E complementamos a importância da literatura voltada as relações raciais, e contemplar a questão da diversidade em sua totalidade, levantando questões sobre o respeito ao próximo, as diferenças e limitações de cada ser humano. O educador, contador de história, mediador de leitura ao introduzir em seu cotidiano literatura que valorizem personagens negros, que fale de sua cultura, assim se aproximará o mais real possível da vida das crianças, proporcionado a elas um reconhecimento positiva de sua imagem, representando diferentes culturas, e desmistificamos também este conceito pré-estabelecido de que para ser princesa ou príncipe é preciso ser magra (o), alta (o), loira (o) e do olho azul.

Buscamos diferentes formas de trabalhar em cada criança o empoderamento infantil, a importância da representatividade, proporcionado a cada um o sentimento de pertencimento.

Sendo assim cabe ao professor de educação infantil, planejar em seu cotidiano pedagógico momento de interações literárias, através da leitura ou da contação de história que potencialize a construção da autoimagem positiva, e que disponibilize ás crianças livros escolhidos cuidadosamente e com critérios que qualificam uma educação libertadora, representativa, contemplando a qualidade e diversidade cultural e étnico racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos apontados ao longo do artigo, é possível entender a importância da ação docente através da contação de história ou leitura na perspectiva de valorizar a identidade racial.

Este trabalho traz informações pertinentes e significativa para a pratica pedagógica da contação de história destacando-se o repertorio escolhido como fundamental na contribuição do desenvolvimento da autoimagem da criança negra da educação infantil.

Ao longo da pesquisa percebe-se um pequeno avanço em relação a pratica pedagógica, bem como a disponibilidade de livros que retratam histórias com personagens negros, na intenção de uma educação antirracista, libertadora, ainda é necessário registrar que estamos muito longe do ideal.

Este artigo trouxe como contribuição a compreensão dos bebês e crianças como sujeito de interações, que durante o processo a criança significa o mundo onde vive, e acima de tudo constrói sua identidade, em uma troca constante com o meio em que vive, mas acima de tudo com seus pares. Sendo assim o adulto responsável nesse processo ciente de suas ações é potencializador do desenvolvimento infantil pleno. Assim a literatura como fonte de interações e aprendizagens se torna um instrumento potente de combate ao racismo, e fonte inspiradora para construção e o fortalecendo identidade e autoimagem positiva da criança negra. Favorecendo o desenvolvimento de uma criança segura, autônoma, capaz de questionar e romper com estereótipos, agressões, e racismo institucionais.

Este artigo nos apresenta ganhos a todos, os bebes e crianças que tem contato com uma literatura diversificada, onde os ensine as diferenças culturais e étnico racial, contribuindo para formação de uma sociedade mais justa.

Com esse artigo é possível perceber a importância de uma reflexão a respeito da ação docente nas instituições de educação infantil, e uma ação planejada, organizada que seja voltada as práticas de promoção da igualdade racial, podendo esse ser um tema gerador de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A., etal.Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2004.

CARDOSO, Rosane. A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. OLIVEIRA, A. et al. Deslocamentos críticos. São Paulo: Laboratório Online de Crítica Literária/Núcleo de Audiovisual e Literatura/Itaú Cultural/Babel, 2011.Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Fusce tristique, risus;

Cardoso Ana Lucia Sanches, FARIA Moacir Alves de - A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil – Uninove 2016 disponível em:

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf

Daiane Cristina Appel - A representatividade e a representação da personagem negra em obras literárias infantis distribuídas pelo MEC através do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) - Curso de letras - UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES – junho 2018

Documentos curriculares – Portal do MEC http://portal.mec.gov.br

FARIA, Inglide Graciele de; LOPES, Sebastiana de Lourdes Flaviano; GUIMA-

RÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender - A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 02/07/2017

MUNANGA. Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2004.

OLIVEIRA, Adja Motta; SOUZA, Fabiana Leandro de; MOURA, Dayse: Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?

PROENÇA, Maria Alice. Prática Docente – A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfolios, e redes formativas. São Paulo: Panda Book – 2020 5º edição.

SILVA, Jerusa Paulino; Ferreira, Rosangela Veiga Julio; Faria, Jeniffer de Souza - A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva; CES Revista | v. 25 | Juiz de Fora | 2011 Acessado em

https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/18_PEDAGOGIA_AConstrucao.pdf

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes,

1988

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR

PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar o tema A formação do professor diante da diversidade da sala de aula: algumas reflexões sobre o fracasso escolar. Baseia-se em inquietações que foram surgindo através do curso de Pedagogia e da nossa prática em sala de aula, que representa um ambiente marcado pela diversidade. Nossas inquietações nos levaram a buscar compreender se existe relação entre a formação do professor e a produção do fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar; Formação de professores; Diferenças Socioculturais.

INTRODUÇÃO

Para entender a formação do professor e o fracasso escolar, o eixo teórico da pesquisa está fundamentado nas contribuições Bernadete Gatti (2000, 2009) que ressalta as mudanças ocorridas na educação e a importância de uma reflexão sobre a formação do professor. Dialogamos também com Telma Weisz (2009), que aborda a prática construtivista com a preocupação nas mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem. Maria Cristina Mantovanni (2001) traz a questão do fracasso escolar e a relação do professor diante da criança e dele mesmo referente ao saber escolar. Contamos também com as reflexões de Leny Magalhães Mrech (1999) sobre o fracasso escolar e a contribuição da teoria psicanalítica de Lacan e de Anny Cordié,que também discute a questão do fracasso escola sob a luz da Psicanálise (1996) e mostra o que os “atrasados” lhe ensinaram, aprendemos com ela que eles, os “atrasados”, não existem. E para compreender os desafios da educação diante da formação do professor e o fracasso escolar retomamos alguns aspectos da Lei nº 5.692 (de 1971), a nova Lei das Diretrizes de Base da Educação (LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A formação do Professor

Na história da educação brasileira,

a formação do professor foi organizada de formas distintas. Desde a última metade do século XX, a formação predominante era feita em nível médio, como modalidade normal para o ensino na educação básica. Em 1835, foi implantada a primeira escola no Brasil que passou a ministrar o Curso Normal para a formação de docentes, em Niterói, Rio de Janeiro. Nessa época poucas pessoas tinham acesso à educação e os professores trabalhavam com um número reduzido de alunos.

A democratização do acesso à educação só ocorreu no século XX, devido à Revolução Industrial, necessitava-se de mão de obra preparada para operar as máquinas. O número de escolas e professores aumentou, para atender a crescente demanda de alunos.

Regulamentado em 1939, o curso de Pedagogia formava professores, concedendo-lhes o título de Bacharéis Especializados em Educação, com extensão e portaria ministerial para lecionar algumas disciplinas específicas do ensino secundário, permitindo que trabalhassem em escolas normais.

Conforme GATTI (2009):

Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio). (p.38)

O curso do magistério surge, então, com o objetivo de formar o docente visando a sua profissionalização, sendo ministrado em qualquer estabelecimento de ensino, sem qualidade e desarticulado com a política educacional.

De acordo com GATTI (2009):

Por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação.(p.39)

Com o desenvolvimento da sociedade, o avanço tecnológico, e as mudanças ocorridas na nova Lei das Diretrizes de Base da Educação (LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), foram estabelecidas muitas exigências que mudaram a postura e a vida profissional do professor, sobretudo o professor das séries iniciais do ensino fundamental. Os Cefams foram fechados quando a LDB passou a vigorar e a partir de então, a formação do professor começou a ser exigida em nível superior.

Segundo GATTI (2009):

A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (p.44)

A sociedade atual procura a figura de um profissional que se forme em um sujeito preocupado com a questão social, levando em consideração as experiências do aluno, da família e da comunidade, ou seja, o professor deste século deve ter um papel de mediador em contato com os alunos e com suas comunidades e com o conhecimento num processo crítico e participativo, com base nas necessidades e nos impasses da vida cotidiana.

Sobre as exigências referentes ao curso de Pedagogia, GATTI (2009) nos explica que, de acordo com a LDB:

O licenciado em Pedagogia deverá ainda estar apto no que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa resolução, e cumprir (inciso IV do art. 8º):

IV. estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica. (p.50).

O Parecer nº 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um:

Um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (p. 3)

Vemos que teoricamente o estágio é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da competência docente. Só a formação oferecida em sala de aula não é suficiente, é a prática nos estágios que deveria preparar os alunos para o pleno exercício da profissão.

É muito importante a participação no cotidiano escolar que só o estágio proporcionará. Por outro lado, na realidade, observamos que, apesar de permitir o contado com o ambiente escolar, o estágio não prepara o professor e não garante a vivência do graduando como deveria ser. Há pouco tempo para o desenvolvimento das atividades propostas pelo estágio, tudo é feito com correria,

às escolas nem sempre estão abertas para receber os estudantes.

Nessa conjuntura, a formação, o contato direto com a experiência, que deveria ser propiciado pela prática do estágio, dá-se de forma efetiva apenas quando o docente começa a atuar na profissão; e esse processo de amadurecimento, muitas vezes é doloroso. Hoje se fala em residência docente; assim como os médicos, os professores deveriam passar um período atuando, a fim de ganhar maior experiência na prática. Notamos que o estágio não é tão levado a sério da maneira como deveria ser.

Sobre a questão do estágio curricular, GATTI (2000) ressalta que:

,Olhando para nossa realidade, percebemos que a grade curricular das Universidades ainda tem muito que mudar, porque se apresenta de forma tradicional e pouco objetiva para a sociedade atual, conforme a lei solicita.

O Papel do Professor

Acreditava-se que, antigamente, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área sem a necessidade de uma reciclagem. E hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação permanente e continuada é fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

Conforme MRECH (2003, p.3): “A Pedagogia vive atualmente uma crise. Desacreditada enquanto profissão, desrespeitada como saber, questionada em relação à sua estrutura de funcionamento”.

A má formação do professor é um problema que exige mudanças nos cursos oferecidos, é necessário que os professores universitários não se preocupem em apenas formar especialistas, mas formar o educando em sua totalidade, para entender o processo de humanização e de cidadania a fim de alcançarmos a qualidade de ensino.

WEIZ (2009, p.5) ressalta a importância da formação do professor: “Por isso, a formação docente é hoje compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional: estudos, atualizações, discussões e trocas de experiências”.

É importante que o professor formado continue se atualizando, busque sempre aprimorar seus conhecimentos e reveja sua prática constantemente, sem abandonar os congressos, discussões em grupo, os livros relacionados ao seu trabalho, porque se este abandono ocorrer o sentimento de frustração e fracasso com certeza aparecerá.

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor, essa formação não para com a graduação. Às universidades cabe o papel de oferecer os potenciais físicos, humanos e pedagógicos para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

Conforme GATTI (2000):

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou o “professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contrariando essas crenças.(p. 40)

Não basta uma boa graduação, é necessária uma formação contínua, procurando construir saberes, na atuação do processo profissional. Segundo a descrição da autora “o professor nasce feito”, na realidade ninguém nasce feito ou pronto, se constrói a cada etapa da vida, ou seja, estamos sempre aprendendo com o meio em que vivemos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na articulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (p.47)

Muitas mudanças ocorreram na educação e a escola básica, hoje, se apresenta de uma maneira diferente, com o papel de ensinar e educar diante da globalização. No passado a escola apenas ensinava, a criança era educada em casa e essa educação era passada de pai para filho, o papel da escola era de continuar educando, geralmente a mãe era mais participativa na educação do filho. Com a Revolução Industrial nos meados do século XVIII e XIX ocorreu a emancipação das mulheres e sua efetiva no mercado de trabalho e com esta transformação ocorreram diversas desestruturações nos laços familiares. O modelo de família tradicional aos poucos deixou de existir (no qual pai era o chefe da casa) e na sociedade nasce um novo modelo de família no qual podemos observar que a mulher passa a atuar no mercado de trabalho e a dividir as finanças da casa com o marido; essa mulher deixa de ser a dona de casa e passa a sair todos os dias para trabalhar.

Dessa forma, vemos que a família atual transfere a responsabilidade de educar os seus filhos para a escola, que busca profissionais que trabalhem e enxerguem que os sujeitos são inacabados, procurando construir o conhecimento; mas não só isso deve também se preocupar com a formação holística desse sujeito, incluindo a formação moral e social. Para que isso aconteça é preciso que o professor, acima de tudo, procure aprimorar seu próprio conhecimento, para atender esta nova geração.

A autora WEISZ (2000) ressalta que:

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação

inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por que esse professor tenha realizado bons estágios, coisas que sabemos raríssimas. (p. 118)

As instituições formadoras de docentes tem que preparar o professor na teoria e na prática. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios das mudanças escolares contemporâneas. O professor universitário, o qual chamamos de “formadores dos formadores”, permanece transmitindo apenas conteúdos, de forma tradicionalista. Os educandos recém formados mostram-se cada vez mais despreparados para atuar em sala de aula. Os cursos de formação precisam articular teoria e prática, precisam preparar educadores capazes de atuar de forma crítica no âmbito escolar.

O professor recém formado tem que ir além da aprendizagem acadêmica para olhar para o processo formativo dos alunos, mediando seus conhecimentos.

De acordo com MRECH (2003):

As conseqüências desse processo é que os professores são trabalhados na sua prática para adoção de um modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, principalmente, da criança. Um modelo que não possibilita ao professor percebe o aluno concreto em toda a sua especificidade. (p.6)

A formação do professor deve desenvolver um profissional polivalente, que tenha agilidade nas suas decisões, competência, reflita e repense sobre sua prática, observando, escutando e construindo o saber com o aluno. Mas infelizmente no curso de formação o aluno não é preparado desta forma, concretiza seu curso com muitas dúvidas,

mal se percebendo enquanto profissional, deste modo impossibilitado de enxergar o outro na sua singularidade e totalidade.

MRECH (2003) relata que:

A transmissão pedagógica tradicional baseia-se em um modelo de comunicação simples, que prevê uma leitura direta da linguagem e da fala. A crença é de que os professores transmitem e os alunos aprendem. O professor emite e os alunos recebem o que foi diretamente apresentado pelo professor. (p.9)

Os professores acham que ensinam sem levar em conta o saber que a criança possui, não olham para os alunos, nem percebem que o seu saber é transmitido através da fala e de seu próprio comportamento que acompanham os paradigmas tradicionais autoritários e disciplinados. Na sociedade atual este tipo de comportamento requer atenção, porque recebemos informações constantemente e a crianças captam estas informações muito rápidas e neste caso é necessário que haja diálogo e muita observação para se ensinar de maneira construtiva. Essa concepção autoritária do ensino busca classificar os alunos, através de quantidade de conhecimentos, um princípio hierarquizador, uma relação discriminatória. Os alunos com o professor autoritário sofrem com a ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem "tem autoridade", algo que jamais pode ser questionado ou discutido.

A prática docente consiste em ação reflexão ação, que deve ocorrer constantemente para que o fracasso não tome conta da vida social e pessoal do professor e do aluno. A educação tem como objetivo formar cidadãos e o papel do professor é de um mediador, que auxilia e leva os educandos a buscarem sua autonomia e seus direitos na sociedade.

Nesse sentido, é importante que os cursos de formação preparem os docentes para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser, de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica. Isso significa envolver a co-participação de aluno e professor, para que deixe de existir as desigualdades.

MRECH (2003) ressalta:

Os educadores acreditam que basta ensinar os conteúdos pedagógicos aos professores, para que eles possam se transformar em bons professores. O que eles não percebem é que não se trata apenas de introduzir nos cursos de formação uma mediação cognitiva de fazer os professores realizarem uma passagem onde eles descubram que não basta querer fazer. Os descompassos teoria e prática revelam que o processo de formação é bem mais sutil do que isto. Eu posso querer não conseguir fazer, posso fazer sem querer, posso fazer sem saber que faço, posso saber fazer, etc. (p.52).

Percebemos que a formação do docente necessita ser pensada e repensada, porque não basta apenas assimilar conteúdos e não saber conduzir a prática; precisamos incorporar a aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os formadores também aprendam a aprender, para construir e transmitir um conhecimento com significados.

MRECH (2003) também destaca que:

Os alunos dos cursos de formação sempre esperam que seus professores lhes dêem a resposta de como eles deverão atuar frente à sua prática. Acontece que o outro que ensina nas universidades também está incompleto. Eles também não tem as respos-

tas que os alunos esperam. Está é uma situação bastante difícil de ser vivida por todos os profissionais da Educação. Muitas vezes quando se constata que o professor, o coordenador pedagógico, o assistente da direção, o diretor, etc. não tem as respostas que se espera inicia-se o processo de degradação dos profissionais. Ou seja, não se admite nas escolas os limites dos sujeitos. Isto porque é muito difícil os sujeitos agüentarem viver com sujeitos que estão castrados, como sujeitos que estão incompletos. Pois, a crença em Educação é no Outro absoluto, no Outro onipotente que tudo sabe, que tem resposta para todas as situações. (p.53)

Não existem respostas prontas para a prática, aprendemos na medida em que buscamos recursos para aprimorar nossos conhecimentos. Somos sujeitos em construção, ou seja, “nunca sabemos tudo, mas sabemos de tudo um pouco” e precisamos sempre nos reciclar, e reconhecer que nós podemos errar e é a partir do momento que erramos e procuramos saber o “porque” erramos que aprendemos.

WEISZ (2009) nos relata sua experiência como docente e faz um paralelo como professor iniciante de hoje, vejamos:

Acho que o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação. (p.16)

O professor hoje não pode permanecer de olhos fechados, muitas mudanças ocorreram na educação e sua prática dentro da sala de aula deve ser renovadora e reflexiva, deixando suas resistências de lado e acreditar na capacidade do aluno utilizando os recursos que forem necessários para que este aluno se aproprie do conhecimento. O professor não pode se acomodar, deixar sua prática estagnada no desânimo.

Segundo WEISZ (2009: 45): ”O professor que pretenda qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa”. O professor que busca uma formação continuada precisa acreditar na capacidade do ser humano e criar estratégias que garantam a aprendizagem. Deve-se refletir para além dos objetivos educacionais gerais, propostos para todos os alunos da escola e prever a possibilidade de realização de adaptações curriculares, em diferentes níveis, como forma de garantir o acesso pleno ao conhecimento.

Com o intuito de entender a prática do professor, WEISZ (2009) também ressalta que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciências dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (p.55

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao questionarmos se há relação entre a formação do professor e a produção do fracasso escolar focalizamos a figura do educador e sua formação profissional. Tivemos como objetivos fundamentais conhecer a percepção dos professores sobre seus alunos, verificar como eles identificam e caracterizam as dificuldades de aprendizagem e compreender a visão docente sobre sua formação inicial e as contribuições dessa formação para o reconhecimento do processo de cada aluno, bem como para identificar e lidar com os problemas de aprendizagem na sala de aula.

Vimos que o fracasso escolar é mul-

ticausal, diversas causas contribuem para o desenvolvimento desse problema. Além disso, constatamos que afeta todas as classes sociais, está presente na rede pública e privada de ensino.

Precisamos ter a consciência que o contexto escolar impõe-nos um grande desafio, uma vez que lidamos diretamente com as diferenças dentro da sala de aula e neste caso é muito difícil o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária. Deste modo educador deve olhar para a criança de forma humanizada respeitando as diferenças, cada um é único, e traz consigo a sua cultura, os seus hábitos e o seu ritmo conforme a realidade em que vive. O conhecimento não nasce sozinho. Ele nasce do relacionamento com outro, através de troca de experiências, da solidariedade, cooperação, tolerância e do diálogo.

A formação inicial do professor não é suficiente, se essa formação se paralisa, estagna, pode contribuir para a produção do fracasso escolar, quando prepara, forma um docente com uma visão "homogeneizadora", padronizada em relação ao aluno.

O professor não é um ser acabado,ele deve estar fundamentado numa prática educativa que vai além da mera instrução de conteúdos. Ser professor-educador implica preocupar-se com todas as dimensões do processo educativo, que deve ser holístico, a fim de formar cidadãos completos e preparados para a vida em sociedade. E esse ser educador não é algo inato, não nasce com o profissional, mas sim algo que se constrói, gradativamente, com a prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M.A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.) Docência na Universidade. Campinas: Papirus. 1998

BRUNO,Eliane B.G.;ALMEIDA,LAURINDAR. & CRISTOV,Luiza H.S.O

coordenador pedagógico e a formação docente.São Paulo:Loyola,2000

CORDIÉ, ANNE. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

FERREIRA,Dâmares.(Coord).Direito Educacional em debate.Vol-I.São Paulo Hoper,2004

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.31ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação. 2ª ed. São Paulo. Autores Associados. 2000.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso.1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 abril. 2009.

MRECH, Levy Magalhães. Psicanálise e Educação:novos operadores de leitura. 1ªed.São Paulo:Pioneira, 1999.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA DISLEXIA

PAULA ANDRÉIA FERNANDES DE CARVALHO

RESUMO

Atualmente muito tem sido investigado e discutido sobre a aquisição das habilidades de leitura e escrita e as possíveis dificuldades associadas. O conhecimento desenvolvido nesta área tem oferecido subsídios mais sólidos para o psicopedagogo refletir e fundamentar sua prática. Uma das dificuldades mais frequentes com as quais os professores se deparam é a dislexia. A psicopedagogia pode ser uma aliada no trabalho pedagógico em relação a essa dificuldade, instrumentalizando o profissional a qualificar seu trabalho em sala de aula. O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa teórica realizada em material bibliográfico de referência além de pesquisa em bases de dados online.

PALAVRAS-CHAVE: Diagnóstico Psicopedagógico; Distúrbio de Leitura e Escrita; Dislexia; Trabalho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Na busca por conhecimentos que me levassem a entender as questões relativas ao distúrbio de leitura e escrita, me aproximo também de algumas leituras acerca dos fatores que evidenciam a eficácia dos instrumentos de avaliação para a elaboração de um diagnóstico psicopedagógico em distúrbio de leitura e escrita, noção que vem se destacando na literatura da área, principalmente na última década, e influenciando as práticas psicopedagógicas em se tratando do processo de ensino-aprendizagem. Mas se, de um lado, as teorias e as discussões nessa área têm oferecido subsídios mais sólidos para os psicopedagogos refletirem e fundamentarem melhor suas práticas, de outro, chama a atenção o fato de que parte significativa dos psicopedagogos não têm conseguido obter resultados satisfatórios na compreensão e apropriação de uma metodologia para auxiliar na prática e atuação, de maneira que compreendamos as incapacidades e os bloqueios que dificultam ao sujeito-cliente com dificuldades no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

O psicopedagogo visa facilitar o caminho percorrido pelo sujeito-cliente, buscando alternativas para o indivíduo desenvolver suas capacidades de monitorar e autorregular os seus processos cognitivos. Sendo assim, as formas de diagnóstico nos fornecem dados ou informações sobre o que pretendemos conhecer e melhorar na intervenção na clínica e nas instituições escolares ou alfabetizadoras. O foco deste artigo é a contribuição da psicopedagogia junto às instituições escolares, focada no trabalho do professor e em como qualifica-lo para atender a casos de distúrbios de escrita, mais precisamente a dislexia.

Esperamos assim contribuir para a construção de conhecimentos sobre a ação dos psicopedagogos nas instituições escolares, nas suas reflexões a respeito da elaboração do diagnóstico de distúrbio de leitura e escrita e na contrapartida que deve ser oferecida pelas instituições a esses profissionais de forma a qualificar o âmbito pedagógico.

O que é psicopedagogia?

Psicopedagogia é o campo do saber que se constrói a partir de dois saberes e práticas: a pedagogia e a psicologia. O campo dessa mediação recebe também influências da psicanálise, da lingüística, da semiótica, da neuropsicologia, da psicofisiologia, da filosofia humanista-existencial e da medicina.

A psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e se tornou uma área de estudo específica que busca conhe-

cimento em outros campos e cria seu próprio objeto de estudo Ocupa-se do processo de aprendizagem humana: seus padrões de desenvolvimento e a influência do meio nesse processo.

A Psicologia e a Pedagogia são as áreas “mães” da psicopedagogia, mas não são suficientes para embasar todo o conhecimento necessário. Desta forma, foi preciso recorrer a outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Psicolingüística e a Psicanálise, no sentido de alcançar uma compreensão multifacetada do processo de aprendizagem.

Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a tantas outras estruturas teóricas, de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a Epistemologia; referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e a teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente .

O campo de atuação da psicopedagogia é focado no estudo do processo de aprendizagem, diagnóstico e tratamento dos seus obstáculos, sendo o psicopedagogo responsável por detectar e tratar possíveis obstáculos no processo de aprendizagem; trabalhar o processo de aprendizagem em instituições de indivíduos ou grupos e realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual ou em grupo.

As áreas de estudo se traduzem na observação de diferentes dimensões no processo de aprendizagem: orgânico, cognitivo, emocional, social e pedagógico. “A interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade deste fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas” .

Aprendizagem

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é co-autor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Há anos, que na prática pedagógica educadores do ensino público ou privado, detectam no meio escolar, casos de alunos com “problemas de aprendizagem” ou “não-aprendizagem”.

Há na literatura vários modos de conceituar aprendizagem, muitos autores se preocupam em definir o tema na visão psicopedagógica. Alicia Fernández (2001) relata que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber.

Já Piaget (1976) busca subsídios na linha cognitivista para desenvolver uma caracterização do processo de aprendizagem. Ele afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrante, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a realidade enquanto o aluno aprende.

A aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida, afirma Bossa (2000). Porém, quando falamos em aprendizagem, não podemos relacionar o problema simplesmente com o aluno, pois, a aprendizagem não é um processo individual, ou seja, não depende só do esforço de quem aprende, mas sim de um processo coletivo.

É o que ainda nos mostra Fernández (2001) a importância da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos.

Esta consideração também nos remete à relação professor-aluno, para essa mesma autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar".

Almeida (1993), também considera que a aprendizagem ocorre no vínculo com outra pessoa, a que ensina, "aprender, pois, é aprender com alguém". É no campo das relações que se estabelecem entre professor e o aluno que se criam às condições para o aprendizado, seja quais forem os objetos de conhecimentos trabalhados.

A intervenção psicopedagógica no problema de aprendizagem

As causas do não aprender podem ser diversas. Em vista dessa complexidade, é necessário reconhecer que não é tarefa fácil para os educadores compreenderem essa pluricausalidade. Portanto, torna-se comum constatar que as escolas rotulam e condenam esse grupo de alunos à repetência ou multirrepentência, como também os colocam na berlinda, com adjetivos de alunos "sem solução" e vítimas de uma desigualdade social.

Para Weiss (2000), a prática psicopedagógica deve considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Vamos entender a participação de cada aspecto na compreensão da dificuldade de aprendizagem. O aspecto orgânico diz respeito à construção biológica do sujeito, portanto, a dificuldade de aprender de causa orgânica estaria relacionada ao corpo. O aspecto cognitivo está relacionado ao funcionamento das estruturas cognitivas. Nesse caso, o problema de aprendizagem residiria nas estruturas do pensamento do sujeito. Por exemplo, uma criança estar no estágio pré-operatório e as atividades escolares exigirem que ela esteja no estágio operatório-concreto. O aspecto afetivo diz respeito à afetividade do sujeito e de sua relação com o aprender, com o desejo de aprender, pois o indivíduo pode não conseguir estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem.

O aspecto social refere-se à relação do sujeito com a família, com a sociedade, seu contexto social e cultural. E, portanto, um aluno pode não aprender porque apresenta privação cultural em relação ao contexto escolar. Por último, o aspecto pedagógico, que está relacionado à forma como a escola organiza o seu trabalho, ou seja, o método, a avaliação, os conteúdos, a forma de ministrar a aula, entre outros. Para a autora a aprendizagem é a constante interação do sujeito com o meio. Podemos dizer também que é constante interação de todos os aspectos apresentados. Em contrapartida, a dificuldade de aprendizagem é o não-funcionamento ou o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos apresentados, ou ainda, de uma relação inadequada entre eles.

Beatriz Scoz também agrupa os problemas de aprendizagem segundo a concepção de Visca (1987) para quem as dificuldades de aprendizagem referentes à escrita e à leitura, apresentam-se como nível de sintomas. Assim, esses problemas devem ser entendidos como produtos emergentes de uma pluricausalidade e não como decorrente de uma única causa.

Ainda Scoz (1994), vê os problemas de aprendizagem não se restringindo em causas físicas ou psicológicas. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional enfocando fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. Ou seja, para aprender é necessário que

exista uma relação de condições entre fatores externos e internos. Há necessidade de estabelecer uma mediação entre o educador e o educando.

Já Sara Paín , destaca que, na concepção de Freud, os problemas de aprendizagem não são erros: "... são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade..."; é necessário procurar compreender os problemas de aprendizagem não sobre o que se está fazendo, mas sim sobre como se está fazendo.

Ainda sobre o problema de aprendizagem Patto (1990), destaca que o fracasso escolar acontece pela falta de conhecimento, pelo menos em seus aspectos fundamentais, da realidade social na qual se enquadrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais.

Ao avaliarmos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, vamos encontrar diversas categorias. Haverá aqueles que necessitam da intervenção psicológica ou psicopedagógica, ou até mesmo, aqueles que o problema pode ser resolvido dentro do contexto escolar, por meio de programas individualizados de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas. Dessa forma a avaliação torna-se um elemento muito importante para traçarmos o caminho a seguir. Avaliar não para classificar, para rotular, mas para promover alternativas.

Distúrbio de leitura e escrita

O distúrbio de leitura e escrita é caracterizado pela dificuldade na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem escrita, têm causas variadas, podendo ser orgânicas, psicológicas, pedagógicas ou sócio-culturais Geralmente são crianças que apresentam déficits tanto na decodificação fonológica quanto de compreensão da linguagem oral e/ou escrita.

Nos anos iniciais da escolaridade, além de dificuldades no reconhecimento das palavras e de compreensão na leitura, podem demonstrar dificuldades em manter a atenção e narrar fatos e acontecimentos, e problemas de compreensão do discurso, com frequência, apresentam uma relação de sofrimento com a escrita, desinteresse pelas atividades de leitura e escrita, desconhecimento acerca de suas funções, frustrações e inseguranças geradas pelos erros que cometem enquanto leitor e escritor.

Dislexia... Ou distúrbios da leitura e da escrita?

Dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que o fazem as crianças da mesma faixa etária, independente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional. Todo o desenvolvimento da criança é normal, até entrar na escola. É um problema de base cognitiva que afeta as habilidades lingüísticas associadas à leitura e à escrita.

O atual sistema escolar é desenvolvido para a maioria, que é não-disléxica. Os disléxicos ficam à margem de um sistema educacional que os exclui e os aprisiona. A grande polêmica acerca do tema Dislexia é por seu comprometimento neurológico, mas precisamos entender que pertencem à área da Saúde apenas a causa e a diagnose. O reconhecimento das características precocemente, as conseqüências, as soluções e as adaptações pertencem à Educação. Não existem disléxicos entre os analfabetos. É nas salas de aula que a Dislexia se faz presente e o que é pior: de uma forma catastrófica e algumas vezes irreparável. As grandes dificuldades aparecem por volta dos 8 ou 9 anos de idade, quando a criança começa enfrentar temas acadêmicos mais complexos, as notas baixas e fraco desempenho escolar são características básicas na vida escolar

de crianças disléxicas.

Manifestações de decepção, desaprovação, de cólera, de ridicularização, de humilhação por parte dos grupos a que pertencem, afetam mortalmente a auto-estima destas crianças. Elas são humilhadas em todos os sentidos e por todos os grupos em que está inserida: pelos pais, pelos irmãos, pelos colegas, pelos professores. Com sua auto-estima extremamente abalada, elas certamente desenvolverão distúrbios de conduta: da agressividade à timidez intensa ou depressão, e daí para a marginalidade propriamente dita, para a delinqüência, é apenas um passo. Isso indica um desajustamento social com graves conseqüências para a sociedade como um todo. Não existe orgulho nem satisfação em destacar-se na escola por problemas de aprendizagem, nem pelas notas baixas recebidas.

Leitura lenta sem modulação, sem ritmo e sem domínio da compreensão/interpretação do texto lido; confundir algumas letras; sérios erros ortográficos; dificuldades de memória; dificuldades no manuseio de dicionários e mapas; dificuldades de copiar do quadro ou dos livros; dificuldades de entender o tempo: passado presente e futuro; tendência a uma escrita descuidada, desordenada e às vezes incompreensível; não utilização de sinais de pontuação/acentuação gramaticais; inversões, omissões, reiterações e substituições de letras, palavras ou silabas na leitura e na escrita, problemas com sequenciações.

Essas são apenas algumas das características das dislexias que podem ser observadas nas crianças com dificuldades escolares. Se pudermos dissociar as dificuldades de ler/compreender e escrever corretamente da ausência de problemas intelectuais ou de outro tipo de problemas que possam dar uma explicação alternativa ao problema apresentado, então podemos suspeitar de uma possível dislexia. Numa primeira etapa da aprendizagem, algumas crianças podem apresentar estas características, e esses são considerados erros normais dentro do processo de aprendizagem, é preciso distinguir essas dificuldades das dificuldades disléxicas que são mais profundas, constantes e contínuas. Crianças com expressivas dificuldades de leitura não são necessariamente disléxicas, mas todas as crianças disléxicas têm um sério distúrbio de leitura.

O diagnóstico precoce é imprescindível para o desenvolvimento contínuo das crianças disléxicas. Os pais precisam ultrapassar os limites da culpabilidade e enfrentar, junto com os filhos, suas dificuldades, e mostrarmos que nosso amor por eles não existe em função de suas notas escolares. Essa é uma associação muito perigosa. Como educadores precisamos caminhar, em busca das informações necessárias para que este quadro se modifique. Não podemos esperar que as informações cheguem às nossas mãos através da Escola. Elas não chegarão. Algumas instituições de ensino não preparam seus alunos, futuros professores, para atender às necessidades das crianças disléxicas. E elas existem! Estão por aí em todas as salas de aulas! Até que desistam...

Precisamos restaurar a dignidade humana nacionalmente, mas só o faremos quando pudermos compreender as graves conseqüências sociais que o insucesso escolar provoca, gerando uma relação inadequada entre esta criança e o Mundo. Selene Calafange “A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto houver crianças infelizes”. Albert Einstein (um dos nossos disléxicos mais famosos.

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente

com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (COLLARES E MOYSÉS, 1992: 32)

Como os profissionais de Psicopedagogia chegam ao diagnóstico dos distúrbios

O Código de Ética da Psicopedagogia , em seu (Capítulo I - Dos Princípios - Artigo 1º) afirma que o psicopedagogo pode utilizar procedimentos próprios da Psicopedagogia. Neste sentido, realizando o diagnóstico psicopedagógico, o psicopedagogo está utilizando procedimentos próprio de sua área de atuação. No artigo 2º, enfatiza-se o caráter interdisciplinar da Psicopedagogia, destaca o uso de recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, também, menciona o uso de métodos e técnicas próprias.

Rubinstein (1996) destaca que o psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta; buscar na história de vida da criança realizando Anamnese; entrevistar o cliente; fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada; realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário.

Os recursos apontados por Rubinstein (1996) constituem-se em instrumentos para a realização do diagnóstico e intervenção psicopedagógica. Porém, BOSSA (1994), destaca outros recursos para o diagnóstico psicopedagógico, referindo-se a Provas de Inteligência (Wisc); Testes Projetivos; Avaliação perceptomotora (Teste Bender); Teste de Apercepção Infantil (CAT.); Teste de Apercepção Temática(TAT.); também, refere-se a Provas de nível de pensamento (Piaget); Avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade); Desenho da família;Desenho da figura Humana;H.T.P - Casa, Arvore e Pessoa (House, Tree, Person); Testes psicomotores: Lateralidade; Estruturas rítmicas ...

A autora, assim como Fernández (1991) e Paín (1985) sugere, ainda, o uso de jogos considerando que o sujeito através deles pode manifestar, sem mecanismos de defesa, os desejos contidos em seu inconsciente. Além do mais, no enfoque psicopedagógico os jogos representam situações-problemas a serem resolvidas, pois envolvem regras, apresentam desafios e possibilita observar como o sujeito age frente a eles, qual sua estrutura de pensamento, como reage diante de dificuldades.

Quanto ao uso de testes, Bossa (1994), não apresenta restrições quanto ao uso dos instrumentos a que ela se refere para o diagnóstico psicopedagógico.

O diagnóstico psicopedagógico, segundo Rubinstein (1996), possui uma dinâmica muito particular, fazendo com que o psicopedagogo participe ativamente do processo psicopedagógico, contrariando os padrões onde o terapeuta adota uma atitude estática diante da dinâmica do caso. A conduta dinâmica proposta por Rubinstein no diagnóstico psicopedagógico é a Avaliação Assistida. Linhares , refere-se à avaliação assistida como sendo a “combinação entre avaliar e intervir ensinando diretamente o examinando durante o processo de avaliação”

As contribuições da psicopedagogia junto aos professores

A psicopedagogia, para além do atendimento clínico, é de ajuda significativa no trabalho de sala de aula. Com apoio e orientação de um psicopedagogo, o professor pode qualificar suas intervenções e buscar novas perspectivas e alternativas nas estratégias escolhidas de modo a fomentar o desenvolvi-

mento integral das potencialidades de todos, mesmo os educandos com dislexia.

O auxílio desse profissional é fundamental para definir o diagnóstico a partir das percepções que o professor apresenta sobre a criança. Associar as queixas de professores, pais e da própria criança tendo como base todo o conhecimento psicopedagógico adquirido é a função do psicopedagogo como facilitador desse processo.

Regra geral espera-se que a escola seja receptiva à multiplicidade e diversidade de condições e perfis dos educandos. Dessa forma, a inclusão ocorre de fato, sem o "efeito colateral" de colocar ainda mais em evidência, pelas suas dificuldades, essas pessoas. Figuram entre as possibilidades de trabalho que inserem não apenas os disléxicos como todos os demais na rotina da sala trabalhos em grupo, utilizando linguagens diversas, quebrando a supremacia da língua escrita, que é o maior problema dessa especificidade. Oficinas, seminários, debates, representações teatrais, musicais ou pictóricas são facilitadoras nesse processo. Evitar colocá-lo em evidência com propostas como leitura em voz alta, por exemplo, e valorizar outros saberes, reforçará sua autoestima.

Há algumas orientações específicas que são bastante válidas. Conversar olhando diretamente para o aluno e certificar-se de que compreenda os comandos, orientações específicas no que tange à organização de materiais, registros (uso de caderno, por exemplo), tempo (uso de agendas e calendários, quadros com atividades diárias), explicação direta e clara sobre a organização que o professor faz da lousa (há uma dificuldade de compreender as coisas implicitamente – a todo momento, informações devem ser dadas com clareza e diretamente e o canal de comunicação deve ser testado constantemente, uma vez que sua atenção é inconstante), definir seu lugar na sala próximo à lousa e à mesa do professor, possibilitar o uso de materiais de suporte como tabuadas ou calculadoras, tendo orientado o uso correto desses instrumentos previamente. O professor deve mediá-lo não só no que tange à construção do conhecimento, mas à maneira de lidar com sua condição, propondo novas técnicas para que ele busque seu aprendizado cada vez mais com maior autonomia. Uma forma é ensiná-lo a dominar cada conhecimento parcialmente, pois a compreensão global sobre cada assunto é de difícil compreensão para ele. Ainda assim, é comum que o ritmo de atividades seja mais lento do que o tempo médio da sala e é preciso que esse aluno seja respeitado de forma a não se sentir diminuído por isso. Aliás, a valorização dos acertos e o incentivo constante são bem-vindos para todos, mas especialmente aos disléxicos já que seu histórico escolar costuma reforçar sua inaptidão e falta de adequação ao que se espera no contexto escolar.

Para cada ação que se proponha, é interessante a construção pelo grupo de uma síntese de forma a auxiliar na ordenação do conhecimento construído no dia. Esse hábito, ao longo do período escolar pode ser cada vez mais outorgado aos alunos para conferir-lhes autonomia e autoconfiança, além da organização do conhecimento em si. Da mesma forma, é importante que o disléxico tenha clareza sobre os objetivos que foram traçados para ele. Sabendo o que se espera dele, é mais fácil empenhar-se na direção certa.

É desejável que o educando com dislexia tenha acompanhamento com outros profissionais especializados. Nesse caso, é preciso que a comunicação da escola com esses profissionais seja constante e clara de forma a convergir num trabalho sincronizado cujo objetivo comum é o desenvolvimento e a inserção do aluno no seu grupo social.

Como sua condição prevê metodologias e estratégias específicas, o professor deve considerar que a avaliação também deve seguir esse preceito. Há casos em que um leitor e escriba são designados para o aluno em provas tradicionais, há quem gra-

ve as questões e possibilite maior tempo ao aluno para o registro de suas respostas. Há ainda formas alternativas de avaliação como participação em debates, exposições, etc. Nesses momentos, é preciso estar atento para garantir que a inclusão do aluno aconteça, pois, dada a sua dificuldade na escola, muitas vezes esse aluno é rejeitado por seus pares nesse tipo de atividade. A observação do comportamento do aluno também é um importante indicador ao educador.

A avaliação, sob essa perspectiva, não pode ser considerada como um fim em si mesmo para atender às burocracias do sistema escolar (notas, relatórios...), mas deve ser constante de forma a indicar caminhos que têm bons resultados e estratégias que devem ser modificadas com vistas a qualificar o trabalho pedagógico.

No caso de avaliações escritas, algumas observações são importantes. Como o disléxico tem dificuldade para ler e entender o que lê, as avalições com textos longos não devem ser aplicadas a esses alunos. A fonte que se usa também deve ser única na prova toda, priorizando a “Arial”, de leitura mais fácil por seu traço simples. A folha deve ser o mais limpa possível, sem riscos ou qualquer outra distração desnecessária. É importante que os textos sejam claros, evitando metáforas ou terminologias complexas, a menos que seja necessário, como termos de biologia numa avaliação dessa disciplina ou um poema em uma prova de literatura, por exemplo. Mesmo nesses casos, a leitura em voz alta com detalhamento pelo professor deve ser feita de forma a auxiliá-lo na compreensão. Como também sua capacidade de memória é afetada, a avaliação deve centrar-se em conceitos e habilidades e não na memorização de datas ou definições. O professor deve fazer a leitura em voz alta das questões e recorrer, sempre que possível, a símbolos, gráficos e outras formas de comunicação visual de forma a auxiliar na compreensão do contexto da questão, em consonância como texto escrito. Em contrapartida, desenhos ou borda enfeitada só servirão para distrai-lo, devendo ser evitados. As leituras indicadas para estudos, sempre que possível, devem ser acompanhadas por documentários, filmes ou quadrinhos que sirvam como suporte à sua compreensão.

Como o disléxico tem dificuldade em localizar-se no espaço, a formatação de textos e provas deve ser cuidadosa e convencional para reforçar o que ele já sabe sobre a escrita (que no Ocidente é da esquerda para a direita e de cima para baixo) e para facilitar sua orientação de forma autônoma.

É preferível que as avaliações sejam feitas em local silencioso e com a menor quantidade possível de estímulos. Se houver disponibilidade de espaço e pessoal para esse fim, um ambiente em que o aluno esteja só como avaliador deve ser providenciado. Ainda assim, as avaliações orais, em tom informal, são preferíveis para que o aluno se sinta confiante em expor seus saberes.

Outras especificidades devem ser observadas e a escola enquanto instituição deve estar atenta às necessidades que deverá prove para facilitar o trabalho do professor no desempenho de suas funções. Além da disponibilidade de um escriba, também é necessário possibilitar mais tempo para o professor planejar-se, elaborar material específico e reunir-se com a equipe profissional que atende o sujeito fora da escola. É preciso que o professor receba apoio também em relação às suas angústias pois é comum que ocorram pela frustração com os resultados mais lentos e com sua própria capacidade de interferir positivamente no caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo

a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei (...).

(Almir Sater e Renato Teixeira)

A psicopedagogia pode contribuir de maneira eficaz com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, em especial no que se refere à metodologia adotada por cada profissional frente às necessidades que se apresentam. Afinal, não apenas as dificuldades dos alunos devem ser consideradas, mas também as do professor que recebe alunos que representam, cada um, uma nova maneira de aprender e, portanto, de ensinar. Sucesso e fracasso se inter-relacionam.

No âmbito da dislexia, é preciso que haja parceria entre o pedagogo e o psicopedagogo que atendem o sujeito para que a dificuldade de aprendizagem seja amenizada desde os primeiros anos evitando sucessivos fracassos escolares em sua vida de forma a incentivar sua autoconfiança e autoestima. Tanto quanto possível, espera-se que as ações sejam preventivas.

O trabalho conjunto e a presteza nas ações facilitarão a compreensão do aluno em relação às suas peculiaridades e, consequentemente, sua autonomia e a capacidade de compreender como deve proceder para que aprenda. O processo de ensino deve prever a autorregulação, ou seja, a capacidade de autoavaliação do aluno frente às suas próprias necessidades e peculiaridades e o domínio de sua forma de aprender.

Na busca por alternativas, a psicopedagogia colabora de maneira incisiva com a pedagogia, fornecendo resultados de estudos e propondo métodos e intervenções que podem ser executadas com relativa facilidade desde que haja apoio da instituição ao trabalho do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e o desejo na relação ensinar-aprender; In: Revista Temas em Psicologia. Ribeira Preto – SP: Sociedade Brasileira de psicologia, 1993, n.1.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASTORINA, J. A. Psicologia genética. Aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

FERNÁNDEZ, A. O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed,1991.

FERNÁNDEZ, A. O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed,2001.

LINHARES, Maria Beatriz M. Avaliação Assistida. Psicologia: Teorias e Pesquisa, Brasília, 11 (1): 23-31, 1995.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 3ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar.1976.

PIAGET, Jean. Como se desarolla la mente del niño. In : PIAGET, Jean et allii. Los años postergados: la primera infancia. Paris : UNICEF, 1975.

RUBINSTEIN, E.. A Intervenção Psicopedagógica Clínica, in SCOZ at alii, Psicopedagogia: Contextualização, Formação e Atuação Profissional, Porto Alegre: Artes Médicas, l992.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993

WEISS, M. L. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: BOSSA, N.A. Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA MARCONDES PIFFER

RESUMO

Contar uma história não é um ato que se resume em apenas ler, é também interpretá- la de forma artística. Quem conta precisa ser capaz de viver cada uma delas, buscar promover o encantamento, aguçar a imaginação da criança. Ao ler uma história o professor está também educando, é uma ação oral capaz de estimular o imaginário de quem ouve. Quem conta uma história precisa causar encantamento em que ouve chamando-os para uma viagem pelos fascinantes caminhos do imaginário. A arte da contação de histórias passou a ser reconhecida como uma rica ferramenta educativa, contar histórias é visto hoje como uma alternativa capaz de subsidiar a ação pedagógica na educação infantil, com resultados positivos na ação educativa, promovendo uma aprendizagem prazerosa e significativa.

PALAVRAS-CHAVES: Arte; Criança; História.

ABSTRACT

Telling a story is not an act that comes down to just reading, it's also interpreting it in an artistic way. Who counts must be able to live each one of them, seek to promote the enchantment, to sharpen the imagination of the child. When reading a story the teacher is also educating, it is an oral action capable of stimulating the imagery of the listener. Whoever tells a story needs to be enchanted by what he hears calling them on a journey through the fascinating ways of the imaginary. The art of storytelling came to be recognized as a rich educational tool, storytelling is seen today as an alternative capable of subsidizing pedagogical action in early childhood education, with positive results in educational action, promoting a pleasurable and meaningful learning.

KEYWORDS: Art; Child; History.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma arte repleta de criatividade, ela representa o mundo e o ser humano, representa a magia da existência de modo a conectar o real com o imaginário.

Essa arte é uma mescla de antigos contos de fadas que fazem parte da literatura e que relatavam histórias em que as crianças eram expostas a episódios que despertavam a cobiça, curiosidade e terror, permitindo que a criança se envolvesse com os problemas ligados a vida real.

Porem a aprendizagem só acontece quando o conto apresenta algum significado para as crianças, pois é preciso que elas percebam quais são suas dificuldades enquanto buscam propostas para solucionar seus próprios conflitos.

Para que o conto de fadas alcance de forma integral seus objetivos e expresse seus significados é importante que além de lido, ele seja contado, expressado de forma

a expor toda a emoção que a história tende a mostrar.

Atualmente já se reconhece a importância de estimular nas crianças a fantasia, o imaginário, conduzindo-as ao universo da magia.

Os contos são fortes aliados nesse processo pois permitem que o professor ao contar história divirta e estimule a imaginação. A história quando bem contada permite que a criança se desenvolva em diferentes aspectos. Ela amplia seu vocabulário, sua imaginação é estimulada e tudo isso colabora para que ela se acomode dentro de sua realidade.

Porém os contos promovem mais do que ampliar o vocabulário e estimular a imaginação, eles também trabalham a expansão da linguagem infantil, a expressão corporal, a socialização, a aquisição de valores morais, aprimora o comportamento social, memorização, atenção e a interpretação da leitura como um hábito prazeroso. Para que o conto de fadas seja atrativo e prenda a atenção das crianças é preciso que ele desperte o interesse dos pequenos, dessa forma o desenvolvimento intelectual é estimulado e a criança tem a condição de organizar seus sentimentos e anseios, permitindo que as crianças estabeleçam uma relação entre suas dificuldades e a busca por soluções.

É importante que a criança consiga dar sentido as suas emoções e para que isso seja possível ela precisa de ajuda, pois ela inda está estruturando esse sistema e por isso sua educação deve ser constituída por conceitos significativos, os contos de fadas tem a condição de oferecer tudo isso.

Através dos contos de fada a criança passa a ter um encontro com o seu “eu” emocional é uma forma de enriquecer o sentimento infantil e é quando os problemas podem ser solucionados, pois quando a criança os reconhece pode então lidar com eles, isso auxilia a criança a encontrar significado para suas experiências.

Por meio dos contos de fada a criança tem a possibilidade de construir de forma bem estruturada suas emoções, ela encontra o equilíbrio quando ao ouvir uma história ela acompanha as estratégias sugeridas para que o desfecho seja justo.

É importante que a criança possa interagir durante a história, expor suas impressões a respeito dos conflitos relatados, é interessante que elas possam levantar sugestões e também expressar sua alegria com os momentos bons do conto.

Dessa forma é possível observar como diferentes histórias podem afetar as crianças de diferentes formas.

2. OS CONTOS DE FADAS E SUA ORIGEM

A palavra fada vem do latim fatum (destino, fatalidade, oráculo) elas são parte do folclore europeu, mas se tornaram conhecidas por todo o mundo através das histórias infantis, as fadas são seres extraordinários, cheias de dons e bondade.

Esses poderes permitem que elas interfiram na vida dos homens comuns os ajudando quando necessário, porem esses seres poderosos também podem ser maus e cruéis espalhando o medo entre os mortais.

O surgimento das fadas dava a mulher uma nova conotação. Um poder que até então nunca lhes fora atribuído nas histórias, representantes dos quatro elementos da natureza, terra, fogo, água e ar a elas são atribuídos poder e sabedoria. Cada fada tem uma função dentro de sua existência, pois precisam representar a força que as criou.

Os contos de fadas costumam atrair as crianças há muito tempo, essa forma de literatura vem se sustentando e atravessando os séculos. Alguns já são conhecidos por várias gerações como Branca de Neve, Rapun-

zel, a Bela Adormecida e tantos outro, mas como surgiram?

Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades. (COELHO, 2004, p. 21).

Coelho (2003), afirma que os contos tiveram sua origem entre os ceitas, os primeiros contos infantis foram publicados no século XVII, na França, mas foram criados para falar do universo adulto.

Uma obra que teve grande repercussão e se tornou popular foi o livro: Contos da Mamãe Gansa de Charles Perrault em 1697.

Como a foi mencionado, os contos tinham o objetivo de falar do universo adulto, sua preocupação não era agradar as crianças.

Algum tempo depois surgiram os irmãos Grimm que analisavam contexto dos mesmos e trazendo os contos de fadas para adultos e crianças.

De acordo com Coelho (2003), os contos foram criados há milhões de anos, por meio da contação, eram historias populares transmitidas entre os membros das famílias ou por anciãos das comunidades e há alguns séculos passaram a ser contados de forma fantasiosa, agradando as crianças e adultos.

É possível observar que os contos são narrativas que fazem parte da história universal. Nessa visão voltada para as crianças teve início na Europa, por Charles Perrault.

Ao fazer o resgate de alguns contos o escritor teve o cuidado e mascarar situações de violência e sexo, deixando as histórias aceitáveis para fazer parte do universo infantil.

A história da Chapeuzinho Vermelho por exemplo parte de um contexto violento em sua versão original e não possui um final feliz.

Assim como tantas outras ela foi reescrita para alcançar as crianças sem que fosse algo aterrorizante, mas é interessante destacar que ao criar essa nova versão para os contos de fada a intenção de Charles Perrault era tão somente promover uma nova fonte de distração para os nobres da corte francesa.

Esses contos se tornaram aos poucos, algo importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitindo que elas desenvolvam a imaginação.

Depois de publicar os Contos da Mamãe Gansa, são publicados os contos dos irmãos Grimm que apresentam objetivos distintos de Perrault, pois sua intenção era preservar as obras já conhecidas.

Os irmãos Grimm passaram algum tempo resgatando histórias conhecidas, obras do folclore alemão e a partir daí passaram a produzir seus tão conhecidos contos de fadas.

E meio à imensa massa de textos que lhes servia para estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formas a coletânea que é hoje conhecida como

Literatura clássica infantil (COELHO, 2003, p,23).

Os irmãos Grimm fizeram registros escritos dos contos que lhes eram transmitidos oralmente e então publicaram o livro Contos da criança e do lar, nessa publicação constam os mais conhecidos contos franceses como a Bela adormecida, Os músicos de Bremem e O gato de botas.

Outras histórias também foram registradas como o Lobo e os sete cabritinhos, João e Maria, Branca de Neve e os sete

anões e tantas outras histórias.

E após diversas publicações as edições foram mudando e os irmãos Grimm acabaram por alterar suas intenções e com suas histórias passaram a ser escritas e exclusivamente para agradar o público infantil.

Essa mudança no perfil das histórias se deu também num período em que a Europa estava transformando seu olhar em relação à criança e os contos dos irmãos Grimm contribuíram muito com essa nova concepção de infância.

Surge então uma nova publicação intitulada Histórias das crianças e do lar, esse primeiro livro contava com 51 histórias, a primeira edição foi publicada em 1819.

Foi assim que as conhecidas histórias que até então eram transmitidas oralmente, passaram a existir de forma manuscrita no século XVII.

As versões atuais os contos que vem encantando adultos e crianças, surgiram a partir do século XIX, surgiram em razão da nova estrutura familiar nuclear e por conta da nova visão da infância.

Alberte (2014) explica que as famílias e vizinhanças se reuniam a noite, após um dia árduo de trabalho, nessa época a pobreza e os surtos de doenças assolavam as comunidades, para compartilhar histórias, novas ou já conhecidas, esses momentos lhes proporcionavam um pouco de distração e como as histórias sempre tinham um final feliz, lhes transmitiam uma esperança de que sua realidade poderia mudar para melhor.

Entre os povos orientais, a literatura infantil começou a ser difundida no período moderno estava diretamente ligada as mudanças sociais.

Assim as histórias foram pouco a pouco sendo revistas e reescritas ganhando novos significados.

Após os fenômenos Perrault e irmãos Grimm, surge Hans Christian Andersen, suas publicações têm origem entre 1830 - 1872, desse modo ocorre um período de redescoberta da literatura em que o autor faz uso da sua imaginação para criar suas histórias.

Andersen ao contrário dos Grimm e Perrault, não se prende em recontar história, ele foi autor de diversos contos.

3. OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sabe-se que as crianças gostam de coisas novas e a geração atual vive numa constante avalanche de novidades, são jogos, filmes e brinquedos. Essa geração tende a ser muito curiosa e exploradora, pois vive num ambiente altamente estimulante.

Os contos de fadas têm uma importante função no desenvolvimento das crianças, pois elas fazem com que elas reflitam e avaliem situações do cotidiano e como as crianças sentem prazer em ouvir histórias, quanto mais momentos de leitura e contação, melhor será seu desenvolvimento e sua formação como leitor.

Seria muito positivo se as famílias também se empenhassem em promover momentos de leitura para que a criança entenda que ler é algo apreciado por todos os que fazem parte de sua vida.

É exatamente tão importante para o bem-estar da criança sentir que seus pais compartilham suas emoções, divertindo-se com o mesmo conto de fadas, quanto seu sentimento de que seus pensamentos interiores não são conhecidos por eles até que ela decida revelá-los. Se o pai indica que já os conhece, a criança fica impedida de fazer o presente mais precioso a seu pai, o de compartilhar com ele o que até então era secreto e privado para ela (BETTELHEIM, 1980, p. 26 - 27).

Quando a criança percebe que sua família também aprecia suas histórias preferidas ela se sente ainda mais próxima do contexto que a história traz, sente-se feliz em viver com quem ama as emoções de suas narrativas preferidas.

Em razão disso é importante que o professor esteja aberto a aprender cada vez mais sobre o universo infantil.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH,1997,p.17)

As crianças vivem em contato com as histórias, as narrativas acompanham as crianças desde canções de ninar e vão se estendendo por meio de história contadas oralmente até que ela tenha seus primeiros contatos com os textos escritos.

Aos poucos elas vão expressando suas preferências e escolhendo o que querem ouvir ou ler.

O hábito de participar de momentos de leitura permite que a criança interaja com o texto, essa ação da criança pode enriquecer muito o momento da leitura e promover diversos benefícios para seu desenvolvimento cognitivo além de promover a formação da identidade e sua relação com o outro, seja nas relações familiares ou sociais.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê- la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular- lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1978, p, 20).

Além de tudo isso a criança também cria um laço afetivo com quem lhe conta a história, pois juntos vivem diversas aventuras e descobrem um novo mundo. A leitura é a porta para a criatividade.

Um equívoco muito comum, são os pais e até mesmo alguns professores acreditarem que pelo fato de serem muito pequenas as crianças não prestam atenção aos enredos, mas não é verdade, quando se cria uma atmosfera prazerosa os pequeninos sentem interesse pelos livros, é importante que se escolham livros com narrativas adequadas a faixa etária, com ilustrações alegres e claras, para que seja possível a criança identificar a figura e dar nomes aos objetos e personagens.

Neste contato com o livro a criança tem a oportunidade de criar um mundo novo, um mundo só seu, nesse mundo ela pode incluir todos os seus sonhos, seus desejos e pode se conhecer ainda mais.

É importante que a criança tenha acesso ao livro, possa manuseá-lo, isso faz parte do processo da criação do hábito da leitura.

Apesar de a criança estar imersa em um mundo de fantasia, surge rudimentos da prova ou exame de realidade, processo pelo qual o sujeito distingue os estímulos procedentes do mundo exterior daqueles do mundo interior. Assim acredita-se que é na primeira infância o momento de começar a estimular a criança para futuramente com as experiências adquiridas poderão resolver seus problemas, levando em consideração a sua formação pessoal e social por meio desse tipo de influência (GRIFA; MORENO, 2001, p.145).

Quando o narrador pensa em contar uma história ele deve pensar exclusivamente no ouvinte, a criança deve gostar da história, sua imaginação deve ser estimulada de modo que ela possa pouco a pouco fazer relação entre o mundo real e a fantasia.

Mesmo atualmente, geração muito ligada ao mundo digital é possível criar o hábito da leitura, crianças são naturalmente curiosas e se o leitor souber alimentar essa curiosidade existem grandes chances de criar na criança a paixão pela leitura.

É interessante observar que em todos os contos de fadas existem elementos sombrios, existe uma luta entre o bem e o mal e esse é outro elemento importante para aguçar o interesse da criança, pois elas gostam do suspense, gostam de imaginar o que vai acontecer, sugerir ao personagem uma rota de fuga.

Os momentos dramáticos que existem nos contos de fadas são importantes também para que a criança construa ou desconstrua alguns conceitos, como por exemplo as relações familiares, que são descritas pela sociedade como algo perfeito, de amor incondicional, porem nos contos isso é questionado em algumas histórias como por exemplo João e Maria que são abandonados pelo pai e madrasta para morrer na floresta.

Esses contrastes são importantes pois permitem que as crianças amadureçam suas emoções e posteriormente reflitam sobre as relações que se estabelecem no âmbito familiar

A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. (BETTELHEIM, 2007, P.10)

Assim como para os adultos, as histórias também precisam ter sentido, um significado para que elas desenvolvam suas emoções, sua imaginação e sua inteligência. Pensando nisso é importante que a literatura se destine a trabalhar o intelecto e desenvolver a personalidade das crianças

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo determinados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas podemos também criar, construir e transformar os objetos e os lugares. (CORSO, 2006, p.303)

A vida é repleta de fatos, são muitos os acontecimentos que a constitui e os contos permitem que a criança explore suas emoções e possa se conhecer e aos poucos ela aprende a lidar com as circunstâncias da vida.

E para que a criança tenha compreensão em relação aos fatos que ocorrem em sua vida, ela precisa entender o que passa dentro dela, sobre o que se passa com suas emoções e ao participar dos momentos de leitura ela pode se transportar para as situações vividas no texto e desse modo ela pode trabalhar suas emoções e solucionar questões que a incomodam.

É comum nas sociedades tentar ocultar das crianças o lado perverso dos adultos, mas a função da psicanálise é capacitar o indivíduo para lidar com as situações impostas pela vida.

As histórias atuais têm essa característica de evitar situações conflitantes, que abordam as dificuldades existenciais, mas as crianças precisam desses exemplos, para refletir em busca de soluções para o que por

ventura a esteja incomodando.

Isso permite que a criança amadureça e desenvolva sua personalidade e se tornando apto a lidar com a vida, compreendendo que momentos conturbados fazem parte da existência humana.

Os contos de fada têm um outro ponto importante a ser discutido que é sobre como os personagens maus, transgressores são punidos ou não dependendo da mensagem que se tenta passar.

É possível ver por exemplo em Cinderela que suas irmãs malvadas não são presas ou ficam a miséria, mas elas tiveram que lidar com a derrota, já que seus planos foram frustrados.

Cinderela por sua verdade foi recompensada ao se casar com o príncipe, esses finais servem para que as crianças entendam que o mau nunca vence, esses exemplos trabalham a questão moral com as crianças.

Apesar de haver atualmente uma preocupação com o que se transmite para as crianças, elas não devem ficar alheias ao que ocorre na vida humana, por isso os contos de fadas são tão importantes neste processo, eles mostram o quão relevantes são esses dilemas, como ser amado, ser respeitado temer a morte.

Ao analisar os contos é possível ver que eles são ricos em sugestões para as crianças aprenderem a lidar com tudo isso, eles não criam uma ilusão de que a vida não tenha fim, mostra o quanto ela pode ser dura, mas também apresenta finais felizes, pois sugere que a vida é constituída de momentos distintos.

Os contos abordam dor e solidão, mas também há neles questões profundas da existência humana.

A psicanálise é a disciplina que se engajou a estudar a forma como o sujeito se divide, sua consciência e inconsciência e as histórias trazem essa contradição dentro de seus personagens.

Os contos de fadas auxiliam as crianças a organizar seus sentimentos, é importante refletir e considerar que as crianças possuem um sistema que classifica suas experiências.

A criança precisa experimentar a fantasia, para que assim ela possa solucionar seus próprios problemas. Como numa brincadeira de faz-de-conta, nessa brincadeira ela pode viver o que quiser e como quiser, assim ela reproduz momentos vividos e solucionar questões que a perturbam de alguma forma.

Os contos de fadas podem trabalhar as emoções e a imaginação infantil, colaborando com suas decisões e ajudando-as a serem independentes e organizando suas emoções.

Diante disso é possível observar o quanto os contos contribuem para o desenvolvimento infantil, pois eles trabalham diretamente na linguagem da emoção e o seu impacto vai depender de como a criança se encontra. Ou seja, os contos trazem exemplos claros de que na vida o enfrentamento de tempos difíceis é inevitável, mas que o homem tem força para lidar com isso e sair vitorioso.

O bem e o mal que fazem parte dos contos, permitem que a criança identifique certas emoções e situações vividas em que se seja possível para ela obter sucesso ou não, mas ainda assim ela terá trabalhado dentro de si algumas convicções morais, essa é a parte importante ao se trabalhar com contos de fadas desde o início da vida da criança, pois eles estimulam a criança a imaginar e explorar sua criatividade.

Os contos permitem que as crianças viagem de forma segura em seu íntimo criando situações decidindo personagens e dando os finais que julgar apropriados.

Diante disso relacionar a psicanálise

com os contos de fadas permitem uma variedade de interpretações, os contos têm o poder de explorar sentimentos e com isso permite que os sentimentos aflorem abrindo espaço para a criança fantasiar e refletir sobre vários assuntos.

Para regular os problemas psicológicos do crescimento (superar as decepções narcisistas, os dilemas edipianos, as rivalidades fraternas, ser capaz de renunciar às dependências da infância, afirmar sua personalidade, tomar consciência de seu próprio valor e de suas obrigações morais), a criança tem necessidade de compreender o que se passa em seu ser consciente para fazer face igualmente ao que se passa em seu inconsciente. (BETTELHEIM, 2007, p. 16)

As histórias são atraentes para as crianças e lhes proporcionam prazer, elas ficam curiosas com os acontecimentos que por vezes podem ser uma representação de circunstâncias que elas podem estar vivendo.

Nos contos os personagens representam aspectos da vida real, a bondade e a maldade, o bonito e o feio, riqueza e a pobreza, a força e a fraqueza, tudo isso é importante para a criança processar e organizar sua visão de mundo.

Quando todos os pensamentos mágicos da criança estão personificados num bom conto de fadas seus desejos destrutivos, numa bruxa malvada, seus medos, num lobo voraz, as exigências de sua consciência, num homem sábio encontrado numa aventura, suas raivas ciumentas, em algum animal que bica os olhos de seus arquirrivais então a criança pode finalmente começar a ofertar essas tendências contraditórias. Isto começando, a criança ficará cada vez menos engolfada pelo caos não manejável. (BETTELHEIM, 2007, p. 82)

Ao ouvir contos de fadas, as crianças vão imaginar e criará suas próprias cenas e com isso trabalhar suas emoções, tudo isso tem relação com seu estado emocional.

Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que estória tem a lhe oferecer com o respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a estória fornecem-lhe o significado mais pessoal e assim ajudam-na a lidar com problemas que as oprimem. (BETTELHEIM, 2007, p. 74).

É importante que a criança tenha a oportunidade de ouvir um conto de fadas mais de uma vez, ou quantas vezes ela quiser, pois é possível que haja nele algo que a inquiete, ouvi-la permite que ela encontre soluções para o que a incomoda.

O que torna os contos de fadas diferentes de qualquer outra literatura é que eles estimulam as crianças a descobrir sua identidade.

4. OS CONTOS DE FADAS NA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura dos contos de fadas estimula as crianças ao hábito da leitura, essa criança que for estimulada desde cedo pelo professor provavelmente terá mais facilidade em desenvolver a escrita.

Essa criança terá desenvolvido sua imaginação, criatividade e com isso buscar soluções para questões que a inquietam, expressar-se com clareza e seus pensamentos serão cada vez mais elaborados.

O professor é indispensável nesse processo, pois a ação de quem conta e seu olhar atento pode vislumbrar uma possível dificuldade, seja emocional ou cognitiva, assim como perceber a visão de mundo das crianças, conhecer seus relacionamentos e como é seu convívio fora das paredes da escola.

Nos momentos de contação de his-

tória as crianças tendem a se expressar de forma mais livre e assim permitem que o professor a conheça de forma mais profunda e compreendendo seus medos e anseios.

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas somente se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais não se adquire verdadeira identidade. Estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. (BETTELHEIM, 2007, p. 32)

Os contos promovem nas crianças um autoconhecimento, elas têm a possibilidade de refletir sobre o que sabem e sobre o que aprendeu com as histórias narradas pelos professores.

É importante que as crianças convivam com o universo do faz de conta, essa magia e encanto que os contos proporcionam faz com que a criança crie dentro de si uma série de questionamentos que a auxiliam em seu desenvolvimento

A história alimenta a imaginação da criança há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar até fazer uma espécie de chantagem, se ficarem quietos, conto uma história. " „se isso" „se aquilo" quando inverso que funciona. A história aquieta serena, prende atenção, informa socializa e educa. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de sofisticação de necessidades básicas das crianças. Se elas escutarem desde pequeninas, gostarão de livros vindo descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas. (Coelho, 2002 p. 12)

Infelizmente as escolas não tem o hábito de perpetuar esse trabalho e acabam utilizando os contos como uma estratégia de distração, um momento de mera distração ou uma forma de manter as crianças sentadas e sob controle.

Isso deixa de lado a real importância dos contos no desenvolvimento das crianças, seja no âmbito pedagógico ou mesmo social, os contos de fadas estimulam a oralidade e também ajudam no processo de aquisição da escrita.

As crianças quando bem estimuladas e ouvindo histórias bem contadas, passam a se interessar pelo universo da leitura e escrita, pois também querem escolher seus livros e histórias preferidas, seja para um momento de leitura individual ou para compartilhar com seus amigos.

O objetivo essencial dos contos de fadas é o de ser orientador para o futuro, pois guia no sentido de que ela possa entender sua mente inconsciente e consciente, desfazendo-se dos desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente. (BETTELHEIM, 2002, p.18)

Os contos formam um conjunto de aprendizagens, fazem com que as crianças busquem e anseiem por saber mais e ser mais independente, se tornar capaz de realizar feitos antes considerados impossíveis.

Enfrentar seus medos, descobrir novas estratégias para alcançar algo que antes não conseguia realizar, os contos permitem que as crianças ao imaginar descubram soluções antes impensáveis, permite que elas percam o medo de tentar.

É muito importante que ao selecionar uma história para contar aos seus alunos o professor tenha o cuidado de pensar no que quer transmitir a eles, para que a história faça sentido a criança precisa ter uma ligação com ela.

As histórias precisam enriquecer a aprendizagem das crianças, ela precisa ter um conteúdo que fomente a curiosidade e promova seu desenvolvimento nos mais amplos aspectos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que a criança seja apresentada ao universo da literatura desde a educação infantil, esse momento deve ser cheio de estímulos e aprendizagens e deve proporcionar prazer para as crianças.

Os contos de fadas quando trabalhados corretamente, com objetivos claros e bem planejados, estimulam o desenvolvimento intelectual e outros ligados ao processo psicológicos das crianças.

É por meio do universo imaginário que a criança se desenvolve, ao criar situações em sua mente, a criança pode resolver seus conflitos, conhece mais sobre si e sobre os demais que compõe seu inverso.

A criança se desenvolve através das interações com o mundo e as histórias contribuem muito com esse processo e o professor tem um papel muito importante para que isso aconteça de forma saudável e rica em aprendizagens.

Para que as crianças se interessem e se encantem pelo universo da literatura cabe ao professor buscar estímulos externos, criando ambientes que agradem a criança e tornem o momento da leitura algo cheio de magia e encanto.

Os contos de fadas são um excelente recurso para a aquisição da leitura e escrita e as crianças que tem esse contato desde cedo nas escolas de educação infantil tem maior possibilidade de ter um processo de alfabetização mais tranquilo e saudável.

É importante que o professor reconheça essa importância e use os contos de fadas como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, proporcionando às crianças momento ricos e cheios de imaginação.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BETTLHEIM, B A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2002

CORSO, D. L. e CORSO, M..Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRIFFA, M. C; MORENO, J E. Chaves para a psicologia do desenvolvimento: vida pré-natal, etapas da infância. São Paulo: Paulinas,2001.

RADINO, G. Contos de fadas e realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento. 1ed. São Paulo; Casa do Psicólogo, 2003.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Globo, 2003.

OS ENFRENTAMENTOS PELOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA SURDA NA PANDEMIA DO COVID-19

PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

RESUMO

A internalização da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência com hierarquia de norma constitucional e a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) constituem o marco normativo brasileiro de proteção da pessoa com deficiência, cujo objetivo central encontra- se na promoção do exercício das liberdades e dos direitos fundamentais em igualdade de condições com as demais pessoas de modo a permitir a inclusão social e a cidadania. A adoção do modelo social da deficiência impõe o afastamento da visão puramente biomédica e exige uma compreensão pautada na interação entre os impedimentos físicos, sensoriais, mentais e intelectuais, de longa duração e as barreiras que são socialmente impostas e impedem a plena participação social. Nessa esteira, a informação é um direito fundamental da pessoa com deficiência que oportuniza o alcance dos demais direitos, assumindo perfil peculiar vinculado à acessibilidade que depende de informações claras, objetivas e em formato alcançável. O acesso à informação é imprescindível para a busca da superação das barreiras e a efetiva inclusão. Em tempos de pandemia da Covid-19, informações acessíveis e recomendações sobre higienização pessoal, formas de mitigação de infecções, planos de restrições públicas tornam-se ainda mais relevantes para a preservação da saúde e da própria vida das pessoas com deficiência. Por meio do método hipotético-dedutivo e de pesquisa bibliográfica e documental, o presente artigo tem por escopo analisar a efetividade do direito à informação acessível da pessoa com deficiência em razão da pandemia da Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com deficiência; Covid 19; acessibilidade; superação; inclusão.

INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) lançou um enorme desafio, já que inexistem, até o momento, vacinas ou tratamentos comprovadamente eficazes contra a infecção. Assim, o distanciamento social e a redução do contato físico com outras pessoas têm sido as principais orientações para a prevenção da COVID-19. Pessoas com deficiência apresentam situações de vulnerabilidade específicas, especialmente no contexto da crise sanitária, social e política que o Brasil atravessa, e enfrentam, potencialmente, desafios maiores diante das medidas de contenção da pandemia.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criada em 2006 pelas Nações Unidas, assim define pessoas com deficiência: aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Apesar de não haver consenso sobre sua maior vulnerabilidade ao vírus, somente por terem alguma deficiência, uma parte considerável desse grupo de pessoas é reconhecida pelo risco relevante para o desenvolvimento da forma mais grave da COVID-19, seja pelas comorbidades presentes entre elas, seja pelas peculiaridades de sua rotina de vida, como a necessidade da presença de um cuidador e os impactos da doença sobre suas estruturas de apoio – família, amigos e serviços a que costumam recorrer.

Além disso, pessoas com deficiência encontram-se, em média, na faixa etária de maior idade e, portanto, mais propensas a adquirir e desenvolver condições de saúde subjacentes, como doenças cardiovasculares, respiratórias, renais e metabólicas, fatores determinantes para integrarem o grupo de risco para a infecção.

Medidas como distanciamento social e isolamento pessoal nem sempre são possíveis para pouco mais de 6% de brasileiros, que enfrentam grandes limitações funcionais e precisam de apoio para suas atividades diárias, como comer, vestir-se ou tomar banho.

Nesses casos, cabe ao Estado adotar medidas adicionais de proteção social e manutenção de suas estruturas de apoio de maneira segura, oferecer os serviços necessários e promover a inclusão social desse contingente, seu acesso às informações e serviços pertinentes.

Em meio a esse complexo contexto epidemiológico, político e socioeconômico, acrescido das limitações orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional no 95 e de tensões políticas e científicas na sociedade sobre o enfrentamento da pandemia, coube às diversas lideranças do Sistema Único de Saúde (SUS) investir e atuar nas frentes de prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação.

O poder público, a sociedade civil organizada e o controle social do SUS têm atuado no sentido da proteção às pessoas com deficiência, no contexto da pandemia. Tais ações incluem campanhas informativas acessíveis, iniciativas para o aumento da proteção da sociedade, por meio do distanciamento e isolamento social, e medidas de prevenção em residências terapêuticas e inclusivas.

Organizações da sociedade civil reforçaram a importância da inclusão de recursos de acessibilidade em campanhas informativas, ao passo que emergiram, nesse cenário, desafios para se colocar em prática os dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade, além de adaptações razoáveis aos protocolos de atendimento às pessoas com deficiência.

Órgãos da administração pública brasileira, por sua vez, publicaram informações sobre COVID-19 e orientações específicas sobre a prevenção do contágio em formatos acessíveis para pessoas com diferentes tipos de deficiência. Recentemente, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos deu início ao cadastramento das instituições que prestam auxílio às pessoas com deficiência, para ampará-las no enfrentamento da pandemia.

O Conselho Nacional de Saúde (CNS) recomendou ao Poder Executivo federal medidas de proteção às pessoas com deficiência em residências terapêuticas e inclusivas.

No entanto, diretrizes como as emitidas para a prevenção e o controle de infecções por SARS-CoV-2, nas instituições de longa permanência para idosos e nas instituições de acolhimento, deixaram lacunas quanto à acessibilidade das instalações, protocolos de higiene e comunicação sobre a doença.

Experiências anteriores mostram que o contexto de crise acelera e evidencia as situações de vulnerabilidade e de desigualdade presentes na sociedade. A epidemia de vírus Zika, por exemplo, expôs o gargalo da atenção especializada no SUS, deu visibilidade ao vazio assistencial pelo qual passam outras crianças e pessoas com doenças raras e com deficiências no país, e reafirmou os problemas enfrentados pelas famílias para garantir a continuidade do cuidado à saúde.

Em muitas regiões, a escassa disponibilidade de estrutura especializada e hospitalar para tratar os casos mais complexos de COVID-19, como a distribuição desigual dos recursos em saúde, com menor oferta

nas regiões Norte e Nordeste, apresenta-se como um desafio adicional para o atendimento às pessoas com deficiência. A este quadro somam-se dificuldades anteriores de acesso ao SUS por pessoas com deficiência, como o despreparo dos profissionais da saúde para as acolher e incluir nos serviços, conforme observado na epidemia de síndrome congênita pelo vírus Zika.

O crescimento exponencial de casos de COVID-19 e a discrepância na disponibilidade de recursos humanos e equipamentos hospitalares entre estados e regiões do país têm revelado capacidades desiguais de enfrentamento da pandemia. Alguns estados brasileiros viram-se à beira do colapso de seu sistema de saúde, dada sua limitação, tendo de escolher quais pessoas deveriam ou não receber cuidados intensivos.

No caso da pandemia da COVID-19, essa situação pode remeter à desassistência justificada, com implicações éticas.

DESENVOLVIMENTO

Em resposta à necessidade de estratificação de risco, os Conselhos Regionais de Medicina dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco chegaram a sugerir a adoção do Escore Unificado para Priorização, baseado na existência e preexistência de algumas condições e disfunções, e na Escala de Fragilidade Clínica.

De forma geral, não há evidências de o Brasil ter garantido a inclusão das pessoas com deficiência como grupo prioritário, segundo a advertência do CNS.

É preciso dispor de recursos tecnológicos humanos capazes de garantir às pessoas com deficiência a mesma qualidade de atendimento oferecida às demais, e, em um cenário de pandemia como o atual, priorizá-las conforme determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência, definido por lei.

A Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down reiterou a observação da não discriminação aos portadores dessa alteração genética, nos protocolos de tratamento e no acesso, em situação de escassez de recursos. É importante, outrossim, reafirmar que o Direito à Saúde está previsto na Constituição do Brasil e se aplica a todos, e seu descumprimento viola os direitos humanos.

A desassistência também se expressa na diminuição da oferta de serviços necessários. Pessoas com deficiência e dependentes de terapias de reabilitação podem apresentar declínios funcionais, razão por que o suporte rotineiro a seus cuidados deve ser mantido, sob as diferentes condições de saúde apresentadas, garantindo-lhes a assistência integral a suas necessidades, observados os ajustes razoáveis.

No Brasil, os dados oficialmente divulgados de casos confirmados de COVID-19 ou de óbitos são classificados por faixa etária, raça/cor da pele, localização geográfica e fatores de risco. Não há informações desagregadas sobre a COVID-19 em pessoas com deficiência.

Portanto, é essencial coletar dados a respeito da deficiência e contemplá- los dentro da resposta à COVID-19, tornando possível mensurar a vulnerabilidade das pessoas com deficiência à infecção e compará-las àquelas sem deficiência.

Espera-se que os programas brasileiros de proteção e assistência social sejam ampliados durante e após a pandemia.

Essas medidas contribuirão para lidar com as consequências econômicas, sobretudo para as populações mais vulneráveis, entre estas as pessoas com deficiência. Iniciativas que fomentem a inserção e manutenção desse segmento da população no mercado formal de trabalho, ainda que no modelo de trabalho remoto, visando garantir seu acesso a renda, mediante ações emergenciais, merecem particular atenção.

Esse desafio também representa a oportunidade de experimentar o uso da telemedicina no cuidado e no apoio às pessoas com deficiência, durante a pandemia, na esperança de que a disponibilização dessa via seja catalisada e contribua para a melhora da acessibilidade aos cuidados de saúde. Experiências internacionais no tema denotam benefícios, em diversas populações.

A adoção de medidas para a promoção da equidade, a garantia de uma estratégia de comunicação acessível e acolhedora, a proteção social, a inclusão de pessoas com deficiência enquanto protagonistas das respostas à COVID-19, enquanto defensoras e usuárias e não como vítimas, são medidas fundamentais de uma resposta inclusiva à pandemia.

É de suma importância consultar as pessoas com deficiência sobre suas experiências, necessidades adicionais e sugestões, para que as respostas à COVID-19 sejam socialmente mais abrangentes, justas e efetivas.

É mister que o Estado brasileiro implemente (1) uma estratégia de enfrentamento capaz de assegurar a participação das pessoas com deficiência no processo de planejamento e execução das estratégias de enfrentamento à emergência, considere (2) a acessibilidade das medidas voltadas a indivíduos com diferentes tipos de deficiência, e que realize (3) uma coleta de dados abrangente e representativa, para se conhecer o impacto da pandemia e das ações adotadas sobre essas pessoas. Cabe observar a capacidade de resposta do Brasil à pandemia, e acompanhar em que medida essa crise deixará um legado sanitário, social, político e ético, ao revelar o fato de o frequente desinvestimento na Saúde e na proteção de populações mais vulneráveis conduzir, em grande parte, a uma escolha política, ancorada em valores e interesses permanentemente sob disputa. É imperativo que a sociedade e seus órgãos representativos atuem no sentido de contribuir para a melhora dessa realidade.

Metodologia

Utilizou-se o método bibliográfico descritivo tendo como fonte de pesquisa documentos de organizações, conselhos, instituições governamentais dedicadas a elaboração de políticas educacionais, voltadas tanto para educação formal quanto não formal. A pesquisa documental justifica-se devido ao fato dela permitir a compreensão do cenário político social, um tema ou problema conforme indicam Silva et al. (2009),a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA et al., 2009, p. 4557). Devido à complexidade do tema, para uma melhor compreensão, dividimos o artigo em duas subseções: na primeira discutimos o papel dos museus e sua relação com a Educação Especial; na segunda, como uma oportunidade de espaço de inclusão em suas múltiplas dimensões: cultural, social e laboral.

O direito da pessoa com deficiência à saude pública

Os tribunais superiores já tiveram a oportunidade de se manifestar a respeito dos efeitos do modelo social da deficiência. O Supremo Tribunal Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5357, julgou constitucionais o parágrafo primeiro do artigo 28 e caput do artigo 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação necessárias sem que ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

Por sua vez, o Superior Tribunal de Justiça, no julgamento do Recurso Especial n. 1.733.468-MG, no qual examinou em ação de compensação por dano moral a falta de acessibilidade a transporte público municipal à pessoa com deficiência usuária de cadeira de rodas motorizada, asseverou que a CDPD alçou a "acessibilidade a princípio geral a ser observado pelos Estados Partes, atribuindo-lhe, também, o caráter de direito humano fundamental".

Como se constata, a adoção do modelo social inova substancialmente ao compreender o fenômeno da deficiência como a resultante da interação das barreiras socialmente impostas às pessoas com deficiência com os impedimentos de longa duração, que apresentam, sendo essa uma das grandes conquistas promovidas pela Convenção e pelo EPD: a deficiência deixa de ser uma questão exclusivamente individual e passa a ter um componente social. Tal modelo exige, por um lado, a inclusão plena da pessoa com deficiência e, pelo outro, o dever do Poder Público e da sociedade de tornar o meio em que vivemos um lugar viável para a convivência entre todas as pessoas –com ou sem deficiência–e em condições de exercerem seus direitos, satisfazerem suas necessidades e desenvolverem suas potencialidades.

O EPD pôs fim ao regime das (in)capacidades até então existente na Lei Civil, que instaurou um sistema legal de discriminação, ao rotular a pessoa com deficiência mental ou intelectual como "louco de todo gênero" e, posteriormente, como enfermo ou deficiente mental, vedando-lhes total ou parcialmente a prática dos atos da vida civil, inclusive de natureza existencial. Através da curatela, em sua feição tradicional de substituição, se não de verdadeira ocultação, da vontade do curatelado, a pessoa e seus bens ficavam submetidos ao exclusivo poder decisório do curador, que se tornava senhor dos rumos da vida da pessoa com deficiência, especialmente no caso de deficiência mental ou intelectual.

Reconstruir os novos perfis da curatela à luz do EPD e do vigente Código de Processo Civil, em plena obediência às normas da CDPD, tem sido um trabalho árduo, mas indispensável para garantir o resgate e a promoção da autonomia das pessoas com deficiência (BARBOZA, 2016; ALMEIDA, 2019).

Como se vê, o EPD impactou institutos centrais do direito civil, e continua a desafiar outros ramos do Direito a realizar trabalho meticuloso de ressignificação e/ou reconstrução de seus conceitos, sempre à luz dos imperativos de inclusão social e do indeclinável respeito aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Comunicação efetiva entre o(a) usuário(a) surdo(a) e os(as) profissionais da saúde

Se tratando de uma pessoa surda, muitas vezes existem barreiras na comunicação que podem comprometer a interação por ocasião do encontro entre usuário e profissional, já que a falta de comunicação oral torna o surdo desintegrado da sociedade ouvinte. Ele tem dificuldade para usufruir serviços básicos, acesso a hospitais, já que os ouvintes também têm dificuldades em entender a língua dos sinais (CHAVEIRO; BARBOSA; PORTO, 2008; SOUZA; PORROZZI, 2009). Percebe-se, que as participantes conseguiram ter o entendimento dessa importância de saber se comunicar através da LIBRAS, trazendo em suas falas a necessidade do profissional saber essa segunda língua. "Eu acho que seria ideal todos os profissionais saberem LIBRAS porque faz toda a diferença tu questionar o próprio paciente sobre o que ele está sentindo o que está se passando, tu consegue ter muito mais percepção da realidade do que uma outra pessoa ou terceiro.

Estar falando por esse paciente surdo, então esse contato seria realmente bem importante, então todos deveriam sim fazer uma capacitação como essa e juntos todos

treinarem para a gente estar se especializando nessa língua."

(PARTICIPANTE B) "Sim é importante que todo o profissional de saúde saiba LIBRAS, não só o profissional de saúde, mas de qualquer área pra que haja uma inclusão verdadeira." (PARTICIPANTE D) "Acho que não só os profissionais da área da saúde, mas todos temos que estar preparados, pois se tu trabalha com o público acho de extrema importância receber aquela pessoa." (PARTICIPANTE A) Segundo Tedesco e Junges (2013), o acolhimento baseia- se na construção de relações de confiança e solidariedade entre os profissionais da área da saúde e as pessoas que buscam o atendimento para a resolução de seu problema. Acolher é fundamental para que se estabeleça um vínculo com o paciente, contribuindo significativamente para que aconteça o direito à saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após, o decorrer dessa pesquisa, percebeu-se a emergência de capacitações para profissionais da saúde, tendo como entendimento a humanização do atendimento, principalmente através da proximidade paciente e profissional da saúde, pelo diálogo através da LIBRAS, ou seja, proporcionar um atendimento inclusivo e humano.

Na Terapia Ocupacional, temos como base que o atendimento humanizado, é uma das principais orientações para nosso trabalho, pois a efetividade ocorre por meio da relação paciente e terapeuta. A atribuição dos profissionais em relação a LIBRAS é de suma importância para o bom desempenho da comunicação no âmbito da saúde.

A Língua de Sinais e atendimento humanizado são aliados. É necessário, a disponibilização de cursos profissionalizantes dentro da área da saúde, assim como, treinamentos e atualizações visando a educação continuada, bem como intérpretes na saúde pública, tendo assim uma assistência humanizada a comunidade surda.

Em uma sociedade na qual a língua oral é predominante e, portanto, as pessoas necessitam se adaptar a ela para se integrarem no meio social, a população não está preparada para acolher o indivíduo surdo (DIZEU;

CAPORALI, 2005). Nesse sentido, ratifico a importância das capacitações para todos os profissionais da saúde, para esse acolhimento dos pacientes surdos nos espaços de saúde. Diante a esse cenário a realização desse trabalho foi importante e oportuno.

As percepções dos profissionais depois da capacitação, constituem-se de dados necessários para a inclusão, atendimento, acolhimento e acompanhamento dos surdos, trazem também o pensar de uma Educação Permanente em Saúde em relação ao saber Libras para os profissionais da saúde.

A discussão desse tema, como fator de inclusão dos surdos dentro dessa Unidade, não se encerra neste estudo, mas sinaliza para a necessidade de novas pesquisas e práticas a importância da LIBRAS para todos os profissionais da saúde. Nesse sentido de inclusão, enquanto profissional da área da saúde, tenho que considerar os pacientes com deficiência, que antes de tudo são seres humanos, com uma história, cultura e lazer, podendo ainda desenvolver com eles habilidades fundamentais para o êxito de uma maior autonomia e a possibilidade de poder contribuir com a seu desenvolvimento como pessoa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor. A capacidade civil das pessoas com deficiência e os perfis da curatela. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

BACHILO, Illaria L. Sobre os termos e definições no direito da informação. Re¬vista de Investigações Constitucionais, Curitiba, v.

2, n. 3, p. 207-222, set./dez. 2015.

BARBOZA, Heloisa Helena. Curatela em nova perspectiva. In: SÁ, Maria de Fátima Freire de; NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto; SCHETTINI, Beatriz. (orgs.). Novos Direitos Privados. Belo Horizonte: Arraes Editores Ltda, 2016.

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor. Reconhecimento e inclusão social das pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Direito Civil, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017.

BINENBOJM, Gustavo. Liberdade igual: o que é e porque importa. Rio de Janeiro: História Real, 2020.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. Perspectivas em ciência da informação, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 99362007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2020.

INTERNATIONAL DISABILITY ALLIANCE. Toward a disability-inclusive COVID19 response: 10 recommendations from the International Disability Alliance, 2020. Disponível em: https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_recomm endations_for_disability-inclusive_covid19_response_final.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

MARTINS, Humberto. O dever de informar e o direito à informação (I – a perspectiva do Direito do Consumidor). Consultor Jurídico, 19 fev. 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-fev-19/dever-informar-direito- informacao-parte. Acesso em: 15 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Policy brief: a disability-inclusive response to COVID-19, maio 2020. Disponível em: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/Policy-Brief-A-Disability- Inclusive-Response-to-COVID-19.pdf. Acesso em: 28 ago.2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disability considerations during the COVID-19 outbreak. 2020. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1. Acesso em: 28 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Considerações sobre pessoas com deficiência durante o surto de COVID-19. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52063/OPASBRACOVID192 0017_por.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em 12 ago. 2020.

SABLE-SMITH, Bram. People with disabilities find the coronavirus has cut them off from their caregivers. Disponível em: https://www.npr.org/sections/health- shots/2020/06/16/875944357/people-with-disabilities-find-the-coronavirus--has- cut-them-off-from-their- caregi?utm_campaign=storyshare&utm_source=twitter.com&utm_medium=soci al. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/55219/Downloads/Livro%20Boaventura%20-%20A%20pedagogia%20do%20%20virus.pdf.pdf. Acesso em 05 maio 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang; MOLINARO, Carlos Alberto. Direito à informação e direito de acesso à informação como direitos fundamentais na Constituição brasileira. Revista da AGU, Brasília-DF, ano XIII, n. 42, p. 09-38, out./dez. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009.

VENTURA, Luiz A. S. Coronavírus: isolamento reforça importância da acessibilidade digital. Blog Vencer Limites, Estadão, 20 mar. 2020. Disponível em: https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/coronavirus-isolamento- reforca-importancia--da-acessibilidade-digital/?fbclid=IwAR2w-SVgkbuQBL_kK2xvXBmVLpsWoUQVkr8nScHnb4dXZN5gVyj2KXu8.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

PRISCILA CIPRIANO FURTADO

RESUMO

A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio. A escolha do tema está vinculada à atividade profissional na área de Educação Infantil. Associar a educação da criança ao jogo não é algo novo. Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo. A relação entre o jogo e a educação são antigas, Gregos e Romanos já falavam da importância do jogo para educar a criança. Portanto a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto o brincar destaca-se como típico da idade. As brincadeiras acompanham a criança pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. Nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence. Sua personalidade começa a consolidar-se: a auto-controle e a segurança interna começa a firmar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Afetividade; Atividades infantis; Aprendizagem.

ABSTRACT

The school should provide opportunities for the construction of knowledge through discovery and invention, these elements indispensable for the active participation of the child in their midst. The theme is linked to professional activity in the field of Early Childhood Education. Join the education of the child to the game is not something new. The games have constituted a form of human activity, both in order to recreate and educate at the same time. The relationship between play and education are old Greeks and Romans already spoke of the importance of the game to raise the child. So from the eighteenth century that expands the image of the child as being distinct from the adult play stands out as typical of age. The games follow the preschool child and infant penetrate the institutions created since then. During this period the child's life, are all relevant aspects of their education, be it as bio -psycho -social -cultural gives the definitive for future schooling and proper sociality as a member of the social group that belongs steps. His personality begins to take hold: self - control and homeland security begins to firm up.

KEYWORDS: Education; Affectivities; Children's activities; Learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente o comércio oferece uma infinidade de brinquedos de todos os tipos possíveis e imagináveis. Há carrinhos que andam sozinhos, abrem portas, dão marcha-a-ré; trenzinhos que apitam e descarregam carga na estação; bonecas que andam, falam, choram e riem, enfim, há brinquedos que brincam sozinhos e a criança fica apenas olhando.

Os jogos de vídeo game e de computadores, diariamente vêm mantendo a criança muito presa pelas imagens frente à televisão ou ainda a máquinas de jogos disponíveis no mercado.

Muitas indústrias de brinquedos estabelecem um elo entre o tradicional e o novo, colocando no mercado réplicas de brinque-

dos antigos que as crianças apreciam. Algumas vezes, é mantida a integridade do brinquedo quanto ao tamanho, cor, forma, matéria-prima, confecção artesanal. Outras vezes, eles são progressivamente modificados, apresentando novas características, numa busca de atualização do antigo brinquedo ou da forma de brincar. Charmosas, coloridas, brilhantes, eles atraem a atenção dos pais e das crianças. Além disso, os preços convidativos facilitam a aquisição. As estratégias promocionais apoiadas em campanhas de marketing são, sem dúvida, eficazes na conquista do público infantil consumidor.

Devemos considerar, porém, que recebendo maquiagens, embalagens e propaganda convenientes à mídia, tais brinquedos perderam suas características regionais e, principalmente, tiraram da criança a oportunidade de passar pelas diversas operações de construção do artefato lúdico, proporcionado pelos jogos e brincadeiras que norteia todo o processo de desenvolvimento da criança no início de sua fase de escolaridade.

As atividades lúdicas infantis são muito variadas e a maioria delas está intimamente ligada às brincadeiras difundidas pela família, pelos grupos de crianças da comunidade em que vivem, de colegas da escola, e também por influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo.

A seguir, vamos nos ater na questão sobre o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

1. HISTÓRICO DOS JOGOS

O jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez.

É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão.

A palavra jogo, do latim “incus” quer dizer diversão, brincadeira. As definições mais gerais que encontramos nos dicionários de Língua Portuguesa são: “divertimento, distração, passatempo”. Assim, a palavra jogo tanto é usada, por exemplo, para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como atividades em grupo de canto ou dança.

A introdução à brincadeira em seu contexto infantil, inicia-se, timidamente, com a criação de jardins de infância, fruto da proposta de Froebel (1782-1852 - primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos. Esta proposta influenciou a educação infantil de todos os países.

Com o aparecimento da Companhia de Jesus (uma organização religiosa inspirada em moldes militares, decididos a lutar em prol do catolicismo e que utilizaram o processo educacional como sua arma), o jogo educativo passou a ser um recurso auxiliar de ensino, vindo a expandir a partir de então.

Kishimoto (apud Spodek e Saracho, 1990) comenta que os Estados Unidos serviu como modelo inicial para a grande maioria dos países. Missionários cristãos protestantes disseminavam o jardim froebeliano em muitos países asiáticos e latino-americanos.

Nos Estados Unidos, na virada do século, a literatura mais recente sugeria que os programas froebelianos buscavam enfatizar o brincar supervisionado, encorajando a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres, e o brincar livre pôde prevalecer nas escolas particulares de elite (Bloch e Choe, 1990). A presença do brincar supervisionado nas creches foi indicada por Bloch e Choe durante o século

XIX. Nessa época, a Guerra Civil era estimulada pelo movimento de assentamento das famílias, pelo crescente aumento de pobres urbanos, fruto de deslocamentos sociais causados pela industrialização, urbanização e intensa imigração. Também a América estava sendo uma sociedade relativamente homogênea, buscando ideais como liberdade individual, ordem social e unidade nacional. Com a penetração dos imigrantes e o crescimento da pobreza urbana, buscavam-se meios para americanizarem imigrantes a partir da educação. Predominaram crenças a cerca da diferença de necessidades de crianças pobres e de elite, de que as crianças aprendem melhor por meio do brincar, mas rejeita-se a noção do brincar não supervisionado como educação. Essa interpretação fortalece a perspectiva do jogo educativo, do brincar orientado, visando à aquisição de conteúdos escolares.

1.1. TEORIAS SOBRE O JOGO

Muitas teorias surgiram para explicar o significado dos jogos, as razões para essas permanências culturais, mostrando que aquilo que aparentemente é apenas uma forma de preencher o tempo de lazer, tem raízes profundas no que diz respeito à vida e ao saber.

Para ilustrar, resumiremos apenas duas teorias, dentre as várias existentes.

1. "A teoria psicanalítica de Freud" (1856-1939). O autor utilizou o jogo em seus processos de cura de crianças. Em suas pesquisas, o pai da psicanálise observou que o desejo da criança é que determina o comportamento dela frente aos brinquedos: cria um mundo próprio, repete experiências que ainda não dominou, busca identificações, exerce autoridade sobre os seus brinquedos, projeta em outras pessoas ou em objetos sentimentos reprimidos, tenta superar insucessos anteriores, de maneira lúdica vivencia situações constrangedoras, procurando resolver os problemas, encontrar soluções, enfim, realiza ações que no mundo real não lhe são permitidas. Essa teoria ocupou-se essencialmente do jogo imaginativo em função das emoções.

2. "A teoria de Jean Piaget" (1896-1980) estudando sobre o desenvolvimento da inteligência, colocou os jogos como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo. Ele dividiu o desenvolvimento intelectual da criança em etapas caracterizadas pela "sucessiva complexidade e maior integração dos modelos de pensamento", ou seja: até os dois anos de idade – sensório-motor; de dois a quatro anos – pré-operacional; de quatro a sete anos – intuitivo; de sete aos 14 anos – operacional concreto; e, a partir dessa idade – operacional abstrato. Quando Piaget descobriu que não é o estímulo que move o indivíduo ao aprendizado, revolucionou a pedagogia da época. Para ele, a inteligência só se desenvolve para preencher uma necessidade. A educação, concebida a partir desse pressuposto, deve estimular a inteligência e preparar os jovens para descobrir e inventar; o professor deve provocar na criança a necessidade daquilo que ele quer transmitir. Nesse sentido, os jogos são buscados espontaneamente pelas crianças como meio de chegar à descoberta, inventar estratégias, pensar o novo, construir, agir sobre as coisas, reconstruir, produzir (apud Garcia, 1981, p.17- 21).

Para Piaget apud Martinelli (1997) existe o brincar quando há o predomínio da assimilação sobre o esforço e atenção da acomodação.

Piaget ao realizar o estudo sobre a evolução do jogo para o desenvolvimento, percebeu uma tendência lúdica nos primeiros meses de vida do bebê, na forma do chamado jogo de exercício sensório-motor, onde do segundo ao sexo ano de vida predomina o jogo simbólico e a etapa seguinte é o jogo de regras praticado pela criança.

Essas três atividades lúdicas caracterizam-se na evolução do jogo na criança, de acordo com a fase de seu desenvolvimento, conforme descrito a seguir.

Jogos de exercícios – Inicialmente surgem na forma de exercícios motores com a finalidade prazerosa, com o objetivo de explorar e exercitar os movimentos do seu próprio corpo.

Jogos simbólicos – Esse jogo é de faz-de-conta, em que o objetivo é usado para simbolizar ou representar situações não percebidas no momento. Ocorre de dois a seis anos, onde a tendência lúdica é voltada para o jogo de ficção ou imaginação e de imitação. O jogo simbólico se desenvolve com a interiorização dos esquemas sensórios-motores. A função desse tipo de atividade, de acordo com Piaget:

"Consiste em satisfazer o eu, por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca com boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade com a ficção".

Jogos de regras – Essa atividade lúdica implica o uso de regras onde há relações sociais ou individuais em que deve aparecer a cooperação e começa a se desenvolver dos quatro aos sete anos e se intensifica durante toda a vida da pessoa. Para Brougére apud Martinelli (1997), o objetivo da pesquisa de Piaget, não é estudar o jogo, mas o símbolo, o que é essencial para o desenvolvimento da inteligência.

1.2 O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Kishimoto apud Santos (1997), a descoberta da infância se dá a partir da associação da criança ao ato de brincar. Termos como brinquedos e brincadeiras conotam crianças.

A dimensão da criança está sempre presente quando se analisam os brinquedos e as brincadeiras.

O brinquedo, como objeto suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança e implica a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de habilidades definidos pela estrutura do próprio objeto e suas regras.

O brinquedo representa certas realidades, isto é, algo presente no lugar de algo. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.

Duplicando diversos tipos de realidades, o brinquedo as metamorfoseia e fotografa, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social.

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reproduzido à pluralidade de sentido do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, tendo relação estreita com o nível de seu desenvolvimento.

A "brincadeira" é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Segundo Almeida (1992) é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que

está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal.

Ao contrário do desenvolver o conteúdo mediante a proposição de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento, respeitando o estágio do desenvolvimento no qual a criança se encontra e de uma forma agradável e significativa para o educador.

Muitas vezes a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. Dessa forma, a teoria froebeliana proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e os brinquedos (dons) aparecem como suporte da ação docente destinado à apropriação de habilidades e conhecimentos.

Como dito anteriormente houve uma grande evolução nos acessórios para brincadeiras de criança. Essa evolução dos materiais cria a necessidade de adequar os materiais e o espaço da brincadeira para que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.

A importância do ato de brincar fica clara nos escritos de Nicolau (1988), quando afirma que:

“Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar” (p.78).

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo.

O empenho dos adultos em estimular os bebês a interagirem com aqueles que lhe são próximos (cantando ou embalando-os ao som de cantigas, dizendo parlendas que terminam por cócegas no corpo do bebê, acionando jogos variados com cores, luzes, timbres, etc.) e com seus brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico. Por exemplo: os pais e avós costumam brincar com a criança pequena fazendo-a montar “a cavalo” em sua perna e avançar por pequenos saltos de seu tornozelo ao joelho e vice-versa.

Maiorzinha, a criança ganha um cavalinho-de-pau e simula o impulso de andar do cavalo e a partir daí a criança identifica o animal em revistas, na tv e no jardim zoológico. O ato de brincar assim evolui, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual pertence.

Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras tradicionais vêm recebendo a valorização de pais, educadores e recreacionistas. Conscientemente, muitos procuram contrapor-se à super oferta de produtos lúdicos comercializados pela indústria especializada, com a transmissão de seu legado cultural às novas gerações. A programação curricular tem, assim, incluído várias dessas atividades lúdicas, especialmente nas escolas infantis e nas primeiras séries do primeiro grau.

A tradicionalidade com que tais brincadeiras se mantêm em nossa sociedade atestam sua importância no processo histórico-cultural.

O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles, é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressivi-

dade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

As brincadeiras variam de uma região para outra e adquirem peculiaridades regionais ou locais. No entanto, é possível reconhecer uma mesma brincadeira e identificar as variantes surgidas, as fusões ocorridas no decorrer do tempo. Muitas atividades desaparecem quando deixam de ser funcionais aos grupos lúdicos, podendo vir a reaparecer em novas combinações.

Existe uma pluralidade de ações lúdicas praticadas espontaneamente pelas crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folguedos.

Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção; mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros).

Quase sempre existe o incentivo à curiosidade, o estímulo à descoberta, à competição, propondo vivências que traduzem simbolismos do mundo adulto e do mundo infantil, onde a criança interage, busca soluções, coloca-se inteira, manipula problemas, descobre caminhos, desenvolve-se como ser social exige sua participação ativa no processo para um crescimento sadio, liberador de energias e de conflitos, onde o equilíbrio pode ser encontrado no dia a dia.

2.1 PORQUE BRINCAR

A criança pequena que assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram.

Através do espelho, ela se examina em uma outra aparência, provavelmente estimulada também por vários fatores como a brilhante cor cereja do tecido e o contraste branco-creme do tule, a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial, e como ela “se ajusta” ao quadro apresentando pela imagem no espelho. Ao fazer piruetas está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitantes e desajeitadamente, a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente. Ela não está tentando ser aquela bailarina e ainda está firmemente posicionada no mundo da infância, o que fica evidente pela melodia infantil que está cantarolando. Sobre este tipo de brincar, Kami afirma:

“Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma seqüência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas”. (1991, 88).

O adulto que rabisca está explorando o meio disponível de maneiras previamente não-descobertas, como uma repetição consciente ou inconsciente de um desenho previamente encontrado ou variações sobre um tema. Isso pode ou não ter um propósito, dependendo do adulto específico e do papel ao qual ele normalmente está associado, tal como o de artista gráfico, pintor amador ou calígrafo. Um aspecto importante é que este tipo de brincar exploratório, que segundo Kishimoto (1994) é uma preliminar do brincar real, só será uma preliminar do brincar se a pessoa fizer caligrafia ou pintar apenas como passatempo.

Poucos negariam que o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento. Almeida (2004) chega ao ponto de dizer que o brincar "desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz". Inversamente, parece que o brincar pode e ocorre no contexto de resolver conflitos e ansiedades, o que é aparentemente contraditório. Entretanto, considere esta afirmação de Kami (1991), "uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção for investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido".

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica. Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano. Pois embora as qualidades sociais do brincar sejam as que recebem supremacia quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa.

2.2 O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

O principal problema quando tentamos discutir o brincar e a aprendizagem é que a primeira tarefa difícil, conforme sugerido por Wajskop (1995) é a de distinguir entre o brincar e os comportamentos de brincar. O brincar é, portanto, o processo quanto modo: como as crianças e os adultos consideram certos objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de maneira lúdica.

Qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica, seja qual for a "categoria" ou o nível de atividade envolvida, e é possível que adultos e crianças mudem dentro de uma mesma situação, de lúdico para sério, e vice versa. O mais importante é que isso pode, ou não, ficar óbvio para um observador.

Especialmente na escola, segundo Oliveira (2000), é improvável que as crianças consigam se expressar, devido a constrangimentos temporais e interpessoais, de forma tão competente, consistente e aberta como fazem em casa. Os professores encontram outros problemas quando tentam avaliar o que a criança realmente esta aprendendo a partir do comportamento de brincar exibido.

Para Oliveira (2000) dizem também que as crianças ocupadas com uma atividade raramente conseguem participar de conversas intelectualmente desafiadoras, porque sua atenção esta dirigida para a tarefa. Os professores precisam inferir, a partir de suas atitudes externas, concentração, expressões faciais, motivação aparente, e assim por diante, qual esta sendo sua provável aprendizagem; de outra maneira, como eles podem saber que ensino e aprendizagem são necessários. Kishimoto (1994), diz sobre a análise do nosso próprio brincar:

"As escolhas de oportunidade lúdicas que fazemos habitualmente, sem refletir, podem, se refletirmos a respeito, ser psicologicamente informativas sobre nós mesmos e podem sugerir uma série de questões muito interessantes sobre o significado psicológico dessas escolhas". (1994, 29).

No contexto do presente modelo, precisamos reservar tempo para explorar as

necessidades explicitadas pelo brincar, assim como tempo para conversar sobre ele, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados do brincar livre.

A maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação. Cunha (1994) explica claramente suas idéias em relação a este aspecto quando diz que "o brincar, como uma atividade, está constantemente gerando novas situações. Não se brinca apenas com e dentro de situações antigas".

No caso das crianças pequenas, as incidências de aprendizagem podem ser muito pequenas, mas são elas que fazem a criança avançar um estágio ou mais na aprendizagem. E são essas aprendizagens que, livres do constrangimento do ensino ou da aprendizagem explícita, podem ser verdadeiramente consideradas como brincar, pois como dizem Pourtois & Desmet (1999, p. 52), "a exploração tende a preceder o domínio, que tende a preceder o brincar, e nem sempre é fácil distingui-los".

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo- se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

Por meio do brincar livre subseqüente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras. Elas então chegam à escola possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao "brincar".

Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil por certo período de tempo perceberá imediatamente que as crianças nem sempre utilizam uma variedade toa grande de materiais e atividades como frequentemente se sugere. Às vezes elas restringem bastante os recursos, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades potenciais, e precisam ser estimuladas a usá-los de outras maneiras e para outros propósitos.

3. O JOGO E A BRINCADEIRA

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Conforme Brougére (1998, p.17), "Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo".

Froebel define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão

relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em população ética e classes sociais distintas. Sendo a primeira meta da educação infantil americana daquele período, a socialização – entenda-se americanização – de crianças de diferentes etnias de nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos, destinados a essa população incluíam disciplinas e ordem do cotidiano institucional. Tais escolas encorajavam o brincar em sua forma estruturada, incluindo músicas, jogos formalizados, marchas, atividades contendo programas estruturados e dirigidos. Ao privilegiar dons e ocupações, a experiência americana excluía brincadeiras simbólicas livres justificando as críticas e William Harris e Susan Blow (Kishimoto, 1996).

Brougére (1998, p.138) também diz que "... o mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos é cheio de sentido e significações, e é simbólico". Ou seja, a criança, ao brincar, transfere ou transforma suas ações (simbólicas) para o mundo real.

3.1 BRINCAR LIVRE E COORDENADO

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebelianas de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brincar. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo. "A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação" (Kishimoto, 1999, apud Froebel, p.23).

Na rotina escolar o brincar acontece de duas maneiras: livre e coordenado.

Para compreender melhor é preciso explicitar cada um deles, apesar de muitas vezes eles acontecerem de maneira interligadas. O brincar livre acontece de forma espontânea, onde a criança por si só ou em pequenos grupos decide a brincadeira sem a mediação do professor. Um exemplo a ser destacado é a "brincadeira de casinha" na qual as situações acontecem com o desejo e o combinado entre as crianças.

As crianças da nossa escola permitiram-nos observar que o ato de brincar espontâneo proporciona a manipulação de materiais, a imaginação, a exploração de circunstâncias vividas ou imaginadas, onde a criança torna-se capaz de não só imitar a vida como também de transformar e aprender a lidar com o mundo, formando assim sua personalidade.

A brincadeira infantil permite que a criança reviva suas alegrias, seus conflitos e seus medos, resolvendo à sua maneira e transformando a realidade.

O professor deve, nessa fase, variar os objetos oferecidos para a criança, dei-

xando que elas explorem e criem situações através de jogos. Como exemplo, os encaixes, as sucatas, as fantasias, os fantoches, as máscaras, as caixas, entre outros, possibilitam que elas criem diferentes formas de brincar com os objetos.

Nas brincadeiras coordenadas, o papel do professor deve ser o de mediador, proporcionando a socialização do grupo, a integração e participação das pessoas envolvidas, favorecendo atitudes de respeito, aceitação, confiança e conhecimento mais amplo da realidade social e cultural. Além de oportunizar situações de aprendizagens específicas e aquisição de novos conhecimentos, dando condições para que a criança explore diferentes materiais, objetos e brinquedos. É importante que o professor planeje os objetivos que quer atingir, bem como o tempo e o espaço que a brincadeira deve acontecer.

Em nossa escola, baseamos nosso trabalho na linha piagetiana, acreditando que do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção do conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

Para que os jogos e brincadeiras ajudem no processo de construção do conhecimento, devemos incluir atividades que favoreçam a troca de sugestões e opiniões das questões e criar situações para o desenvolvimento da autonomia.

O nosso trabalho é norteado pelos cantos formados em sala de aula, onde as crianças são orientadas pela professora a realizarem as atividades propostas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com a sua turma e dos projetos que surgem através do interesse da criança.

A sala é dividida em espaços agrupados por uma ou duas mesas, onde são desenvolvidas atividades que limitam o número de participantes, conforme combinado com a professora em roda, no início do período. São eles:

- canto do desenho, onde ficam os lápis, canetinhas e diversos tipos de papéis;

- canto da pintura, onde as crianças desenham, brincam e criam com tintas;

- canto da massinha, onde as crianças brincam com as forminhas e massas de modelar, desenvolvendo a imaginação e criatividade;

- canto da escrita, contendo as fichas com o nome de cada criança, crachás e jogos de linguagem e escrita, onde as crianças podem explorar e manipular livremente esse material.

Nos cantos, os objetivos básicos trabalhados, são:

- valorização da escolha do aluno quanto à atividade;

- incentivo à participação do aluno em todos os cantos;

- zelar pelo material individual e coletivo;

- organização dos materiais utilizados nas atividades;

- respeito aos colegas e à professora;

- cooperação e partilha de materiais.

Conforme nossa realidade atual, cabe à escola propiciar momentos de recreação através de jogos e brincadeiras, promovendo a interação e socialização das crianças.

CONCLUSÃO

Neste trabalho sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, pudemos observar a sua relevân-

cia para que a criança construa seu conhecimento.

Esperamos que este trabalho possa servir de fundamentação para que professores que queiram inovar sua prática, tenham nos jogos e brincadeiras aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo.

As múltiplas possibilidades de auto conhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da meninice serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. O. O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

BRASIL- Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais, n° 9394/96, de 20 dez 1996.

BROUGÉRE, G. Jogo e educação. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Milton. Bola de meia, bola de gude. Disco Milton Música. 1998. OLIVEIRA, Gislene Campos. Educação e Reeducação. Petrópolis: Vozes, 1997. PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988 WINICOTT, D. W. O brincar e a realidade. São Paulo: Imago, 1971.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES

PRISCILA PONCIANO ORNELLA TELES

RESUMO

Para que fosse possível entender as causas, tanto da falta de embasamento, quanto da carência de interesse para uma maior fundamentação, considerou-se importante analisar neste trabalho, como vem sendo processada a formação do profissional de Educação Infantil e como se da esta docência. Constatou-se, portanto, que o referido posicionamento pode ser uma resultante de

uma concepção, que valoriza o dom e idoneidade moral dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Embasamento; Docência; Docentes, Educação Infantil.

ABSTRACT

In order to understand the causes of both the lack of foundation and the lack of interest for a greater reasoning, it was considered important to analyze in this work, how has been processed the formation of the Child Education professional and how is this teaching. It was found, therefore, that the said positioning can be a result of a conception, that values the gift and moral suitability of the teachers.

KEYWORDS: Basement; Teaching; Teachers.

INTRODUÇÃO

A formação continuada se associa ao processo de melhorias nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Além disso, a formação também se relaciona a ideia de uma constante aprendizagem no sentindo de induzir a inovação e a construção de novos conhecimentos que dão suporte ao trabalho docente.

É possível entender que a formação do professor de educação infantil é indispensável para a prática educativa, no qual se constitui os lócus da sua profissionalização continua no cenário escolar.

Assim, compreender a formação docente incide diretamente na reflexão fundamental de que ser educador é ser um profissional da educação que trabalha diariamente e diretamente com pessoas.

Formação e Profissionalização

Desde o ensino tradicional ate os dias atuais é possível perceber que no Brasil a educação sofreu diversas mudanças com o decorrer do tempo.

Em torno de 1932, com o surgimento da Escola Nova, o professor tornou-se apenas um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O relacionamento de professor e aluno era meramente técnico, era aluno calado recebendo informações e aprendizado, e o professor administrando e transmitindo os seus conhecimentos.

Em 1993 surge a Escola crítica, que já abriu um espaço maior de direcionamento ao professor, ele passou a atuar na construção e reconstrução de saberes e a interagir mais com seus alunos.

No século XXI, já é possível notar que a construção de saberes é dominada pela tecnologia, pela inovação, e cada dia surgindo mais métodos diferenciados de aprendizado, e isso se torna cada vez mais eficaz no processo de ensino aprendizagem, tanto para professores como para alunos.

O processo de formação do professor é continuo e crescente. Ele é formado a cada dia e em momentos que fazem o seu cotidiano como educador, se molda em seu compromisso e consegue estabelecer com os alunos e demais pessoas que formam a comunidade escolar em que ele interage.

O processo de formação do profissional de educação infantil evolui a cada dia, assim como a tecnologia facilitadora neste processo. O aprendizado varia muito e também varia muito de instituição e formadores educacionais.

É possível perceber que de antigamente quando surgiram as primeiras escolas, para os dias atuais, muita coisa se modificou, não se sabe muitas vezes se para melhor ou para pior.

Claro que mudanças são necessárias, ainda mais na educação, onde vivemos atualmente processos que muitas vezes vem a prejudicar educadores e educandos.

Assim, por meio de métodos de ensino meramente técnico utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade.

Além desses recursos todos, também existem métodos de ensino a distância, que pode ou facilitar ou ate mesmo complicar a vida do docente e do educando.

Profissionalização e suas Características

O educador deve ser considerado um teórico prático que adquiriu e adquiri por meio de estudos e capacitações o seu status e a sua capacidade para que realize com autonomia e responsabilidade a sua função.

Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor.

O professor é um profissional do sentido.

Educador deve educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento é construído e resulta assim em novas relações com outros conhecimentos já existentes, e que por sua vez geram novas construções de saberes.

De contrapartida, a qualificação dos profissionais tem influenciado para a atual situação das instituições, pois a maioria dos profissionais está com uma formação na área de pedagogia participando de programas de formação continua.

Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Na educação infantil o cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.

Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde.

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos espe-

cíficos, sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socio culturais.

Perspectivas e Realidades do Docente de Educação Infantil

O objeto constituído da docência tem a sua complexidade entre o campo da didática de atuação como prática de ensino e a importância de uma mobilização de saberes e fazeres sociáveis de humanização na formação da identidade do profissional de educação infantil.

Pimenta comenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Ibidem, 2005:18)

O formador de professores transfere um conjunto de princípios que usará como base a fundamentar um sistema político, filosófico, antropológico em cientificar a adquirida experiência da atividade docente, sendo elo, o exercício de influência e necessidade do formando integrar a garantia de sua intencionalidade pela razão pedagógica.

Ratifica-se, se há uma intencionalidade produzimos autonomia.

O que é passado dentro de uma sala de aula, em um curso de pedagogia, muita das vezes não é o que realmente a realidade representa.

As dificuldades dentro de uma sala de aula, mesmo que em educação infantil, muita das vezes são muitas, claro que não se deve generalizar, porém as dificuldades existem, na maioria dos centros educacionais.

Alunos com problemas disciplinares, pais que transmitem seus problemas pessoais para os alunos e professores.

Muitos dos formadores dos profissionais de pedagogia, procuram transmitir em suas aulas algumas dessas dificuldades, que são vividas na maioria das vezes por eles mesmo, e essa dificuldade também existe dentro de uma universidade ou faculdade.

Cabe ressaltar que não é porque são adultos que também não causariam problemas, pelo contrário, existem diversos relatos de professores de ensino superior que passam por algumas dificuldades de ensino dentro da sala de aula, não devemos generalizar, mais esta dificuldade existe sim.

Então, cabe a procedência na existência de uma mediação relevante deste processo, respondendo e reescrevendo toda a história social, continuamente, revendo experiências, evocações, questionamentos que por muito, possui a tarefa de zelar e contemplar a reflexão de seu determinado valor.

O profissional pedagogo tem o papel de validar a aproximação da práxis escolar dentre suas aplicações, como nos narra Hora (2009), sendo:

- Um profissional da educação com ampla visão do trabalho pedagógico em suas várias dimensões, tanto no sistema escolar como em outras instâncias educativas;

- Um profissional com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica, compreendendo a multidimensionalidade do processo educativo;

- Um pedagogo-investigador, cuja aproximação com seu objeto de estudo se dá pela pesquisa, articulando teoria e prática e capaz de pesquisar, elaborar e reelaborar o conhecimento, aplicando-o e situações concretas.

- Um profissional comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, com a busca de especialização em seus campos de atuação, considerando as perspectivas e as exigências do mundo do trabalho em processo de transformação;

-Um profissional compromissado ética e politicamente com o conjunto da população brasileira.

Quando se propõe a trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio, conhecer seus interesses e as suas necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissionalismo do pedagogo está ligado e relacionado diretamente a sua formação, tanto a inicial como a continuada, fazendo com que assim creiam que o caminho trilhado para a profissionalização é pautado em um tripé que é a formação, a participação e a experiencia.

A educação do educador deve ser continua, o educador deve evoluir conforme a história evolui, conforme a tecnologia evolui.

Não se deve parar no tempo e manter apenas o que se aprendeu na faculdade ou em cursos, deve-se sempre trabalhar a evolução, a aprendizagem, pois é assim que o docente trabalha, adquirindo conhecimentos para transpassar seus conhecimentos adquiridos.

O trabalho do docente também é continuo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na educação, o seu trabalho é desenvolvido com maestria e com segurança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEOCADIO, Carlos Afonso Leite. Legislação Educacional. Rio de Janeiro: Instituto A Vez do Mestre, 2007. 179 p. (Caderno de Estudos).

LIBANIO, João Batista. A arte de formar-se. 2 eds. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 7 eds. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA Zilma Ramos de Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. 2007. 3ª edição. Cortez (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

SAVIANI, Demerval. Da Nova LDB ao Fundeb. Campinas: São Paulo. 2008. 2ª edição. Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea)

A IMPORTÂNCIA DE RESGATAR AS MEMÓRIAS LÚDICAS DE INFÂNCIA DO EDUCADOR PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA DIFERENCIADA

QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA

RESUMO

O presente estudo investigou a importância do resgate das memórias lúdicas vivenciadas na infância pelo educador para uma prática educativa diferenciada. Objetivou refletir a construção da identidade e as ações de um educador ao resgatar as próprias memórias lúdicas e incorporar em sua prática docente. Utilizou a pesquisa qualitativa e, como recurso metodológico, a narração autobiográfica oriunda de relatos significativos de experiências vivenciadas na infância e refletidas no decorrer do registro. Investigou-se através de pesquisas, relatos de prática e da formação continuada o quanto o brincar contribui para diversas aprendizagens do estudante e para uma prática educativa diferenciada e sensível. Assim, obtiveram-se como resultados, o protagonismo do estudante e do educador, a experimentação de diversos papéis da vida adulta por meio do brincar; a relevância do registro para avaliação e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e do docente. Conclui-se que o resgate das memórias lúdicas vivenciadas na infância pelo educador permite o autodescobrimento, propicia práticas educativas mais lúdicas e diferenciadas, por meio de diversas estratégias metodológicas, criativas, práticas e significativas. Tal conclusão foi possível graças à pesquisa; análises, reflexões e registros durante a formação do curso de Pedagogia, na elaboração de um portfólio. PALAVRAS-CHAVE: Resgate; Memória; Lúdico; Docente; Práticas.

1 INTRODUÇÃO

Inicio com o seguinte questionamento: por que é necessário “vasculharmos” nossa memória, fatos que estão adormecidos no nosso inconsciente? Se muitos deles são tão amargos?

Realmente é difícil imergir na caixa das lembranças: a memória! Para acioná-la é preciso fazer uma árdua reconstrução! Imagens, fatos, acontecimentos e situações que às vezes nos fazem chorar. São cenas que passam e repassam em nossa mente, nos nossos olhos e no nosso coração que nos inquietam. Portanto, para me auxiliar na difícil missão dessa pesquisa me inspirei no texto de Kenski sobre memória.

São vários os sentidos de memória citados por Kenski (1995, p. 140 a 157): mitológico, orgânico, emocional, social, cultural, ficcional, tecnológico e virtual. Mas na hora que voltamos às lembranças, as memórias se tornam únicas, se entrelaçam, ou seja, todos os sentidos de memória se unem em uma só!

Considero todos os sentidos de importantíssimo valor, mas para mim, a mais valiosa, deslumbrante e encantadora é o sentido emocional. Ela faz nossos olhos se debulharem em lágrimas, nosso olfato sentir aromas, flashbacks passarem diante de nossos olhos... É como se fizéssemos uma regressão ao passado, o revivendo à distância, mas ao mesmo tempo de maneira muito presente. Para Proust (IN Kenski, 1995, p. 145) “recupera-se o passado vivido no momento presente e, então ele se descaracteriza como realidade”.

Realmente, foi necessário fazer uma introspecção, um retrospecto da minha infância, da minha vida. Quantos fatos estavam anestesiados em minha memória! Descubro agora que muitas lembranças (as quais tive que recuperá - las) tristes e alegres, experiências valiosas e difíceis, e outros fatores foram essenciais e determinantes para mi-

nha formação pessoal e profissional.

Descobri também que tudo que vi, senti, vivi e experenciei preciso resgatar, trazer para o presente, porque é a minha história de vida, que se constitui para construir a minha própria identidade.

Nos relatos de infância, recordei-me um pouquinho da criança que fui, do significado do meu nome, da presença dos meus pais e do meu tio que foram importantíssimos na minha infância. E também da igreja que posso afirmar com convicção que foi minha comunidade, pois foi lá onde nasci, cresci e vivi muitos sentimentos, emoções, onde construí várias relações e onde nasceu meu sonho de ser educadora!

E assim, lembrando um pouquinho daqui e dali, fui me descobrindo, me conhecendo melhor (defeitos e qualidades, capacidades e limites, sonhos, dúvidas, esperanças, temores...) sem ao menos saber que eu tinha tal intenção.

Respondo o questionamento que fiz no início e percebo que ao “vasculharmos” nossa memória, os fatos adormecidos no nosso inconsciente, somos agraciados pela cura! Fazer a própria história de vida é um excelente remédio para curar as dores, sarar os esquecimentos, as lembranças dolorosas, os fatos amargos! Mas também é um meio de revivermos os bons momentos desfrutados, sim, aqueles instantes em que rimos sem motivo, brincamos até se cansar, comemos e bebemos até nos satisfazer, enfim momentos em que estávamos de mãos dadas com a felicidade!

Sejam bem-vindos a caixa das minhas lembranças, uma viagem ao meu interior, a minha história de vida!

Ao descobrimento de uma educadora que busca práticas educativas diferenciadas e que ultrapassem os muros da escola.

RELATOS DE INFÂNCIA ESTOU CHEGANDO...

Pedro Martinelli de Souza, nascido em Gravatal – Santa Catarina, veio morar em São Paulo, a fim de tentar uma vida melhor e chegando aqui foi trabalhar na padaria Dancin Days. Maria Lendete Ferreira de Oliveira Souza, nascida em Icó – Ceará, também veio para São Paulo em busca de uma vida melhor.

Todas as manhãs e tardes, ela ia a esta padaria comprar pães e lanches. Era uma freguesa fiel. Foi ai que conheceu o Pedro. Ele pegava na mão dela, colocava alguns pães a mais... Um foi se apaixonando pelo outro e em abril de 1980, Lendete o convidou para ir ao cinema assistir o filme de John Travolta: Grise no Tempo da Brilhantina. E a partir daí, começaram a namorar e o amor foi crescendo e crescendo, superaram muitos desafios e obstáculos, como a distância de bairro, por exemplo. Depois de dois anos de namoro, chegou o grande dia: 13 de Maio de 1982, eles casaram!

No casamento enfrentaram alguns problemas financeiros e algumas diferenças, mas aos poucos foram superando e o amor foi vencendo. E estão unidos perante Deus e os homens a trinta e seis anos.

Minha mãe ficou grávida por duas vezes e sempre com três meses de gestação perdia o bebê. Depois de oito anos de casados e de alguns tratamentos, em 1988, minha mãe novamente engravidou, e de novo enfrentou muitos problemas durante a gestação, mas graças a Deus conseguiu segurar o bebê, que agora sou eu.

Finalmente dia 16 de abril de 1989, às 21 horas e 15 minutos, no Hospital Cristo Rei, no bairro do Tatuapé em São Paulo, fruto da união de um catarinense com uma cearense chega ao mundo uma linda paulistinha ariana, com mais ou menos 2 kilos: Quézia Martinelli de Souza!

Esse ano que nasci foi marcado por alguns acontecimentos extraordinários: a Queda do Muro de Berlim, as realizações

das primeiras eleições presidenciais diretas após o golpe de 1964. Nas quais no segundo turno, foi eleito Fernando Collor de Melo, do PRN, derrotando Luís Inácio Lula da Silva, do PT. Antes de Collor, quem governava o Brasil era José Sarney.

O Brasil ficou 40 anos sem ganhar a Copa América, e justamente nesse ano, Dunga – jogador da seleção brasileira – se tornou um especialista em Copa América, teve a felicidade de ajudar nosso país a ganhar esse título, sendo campeão.

Nasci pelo método Fórceps, foi muito sofrido para minha mãe. Quase morri ao nascer, o médico afundou um pouco minha cabeça e cortou a pele debaixo do braço, ao qual ficaram só no ossinho pendurados.

Minha mãe e minha avó, durante várias semanas tiveram que me levar ao posto de saúde para fazer curativos no braço. Todos disseram que meus pais deveriam ter processado o hospital por tamanha barbaridade. Mas graças a Deus sobrevivi e estou aqui para relatar um pouco da minha história.

POR QUE, QUÉZIA?

Quem escolheu esse nome foi meu pai. É um nome bíblico, se encontra no livro de Jó, capítulo 42, versículo 14. Significa planta cheirosa, canela, casca aromática, em hebraico se diz Cássia.

Jó foi um homem muito batalhador, humilde e fiel a Deus. Perdeu tudo que tinha, num mesmo dia seus 10 filhos morreram, mas não desistiu de viver e seguiu em frente. Mas foi recompensado: Deus o abençoou e ele ganhou em dobro, tudo que havia perdido. E nessa segunda fase de sua vida de alegrias, teve três formosas filhas e uma delas lhe deu o nome de Quézia. Então Quézia faz parte da recompensa, da alegria e da colheita. Por isso tenho esse lindo nome.

MINHAS MANHAS, MEU JEITINHO...

Desde bebê, eu era muito chorona e dengosa. Mas quando meu pai me colocava no colo e começava a cantar e me balançar eu parava de chorar imediatamente. Não largava por nada o Fofão – um boneco de pano costurado a mão, seu chapéu era rosa, sua calça vermelha, seus sapatos pretos e gravata rosa – eu ficava com ele 24h, tinha tanto ciúmes dele que não deixava ninguém chegar perto.

Outra companheira inseparável era a chupeta, que me acompanhou até os dez anos de idade, eram duas chupetas: uma eu cheirava e a outra eu chupava.

Costumava dormir sempre com duas fraldinhas de pano: uma eu colocava cobrindo o ouvido e a outra eu segurava a noite toda.

Até quase os seis anos de idade usei fralda de pano - hoje as crianças só usam fraldas descartáveis - no meu tempo, era muito caro comprá-las. Então para eu não fazer xixi na cama, minha mãe colocava a fralda de pano com o alfinete e depois uma calça plástica.

Também sempre dei trabalho para comer, mamei nos seios da minha mãe só até três meses de idade. Não tomava toda a mamadeira e para comer a comida, minha mãe tinha que ir comigo para a janela e ficar fazendo “aviãozinho”.

Desde que nasci sempre fui sensível e frágil, qualquer coisa, ficava doente, vivia tomando remédio para a garganta, gripe... Mas sempre fui uma criança carismática.

NUM SÍTIO MUITO DISTANTE

De três em três anos minha mãe sempre viajava comigo para o Ceará, para visitar minha avó e meu avô, primos e primas, tios e tias. Lá onde a família da minha mãe mora é zona rural, não tinha água encanada e nem

energia elétrica - só a partir de 2006 que chegou energia.

Então eu que sempre vivi na cidade, quando fui lá pela primeira vez fiquei pasma. Para começar, a rotina é bem diferente. Eles acordam por volta de quatro a cinco horas da manhã. Os homens vão para a roça e as mulheres para o rio, lavar roupa e depois limpam a casa e fazem o almoço.

Quando é em torno de dez a onze horas da manhã, já estão almoçando. Lá pelas três tiram um cochilo. E às dezoito horas já estão jantando e tudo já escureceu, a noite chegou. Então ficam nos alpendres (varandas) “batendo papo”, falando como foi o dia, etc. Quando o relógio marca entre vinte e vinte e uma horas já estão todos dormindo em suas redes.

Lá algumas palavras e expressões são diferentes das nossas daqui: “acolá” (ir lá), “pescar na prova” (colar na prova), “avexado” (apressado), “mês que entra” (mês que vem), “semana que entra” (semana que vem), “tu” (você), “mulé” (mulher), costumam tratar as pessoas que tem afinidade por “compadre” e “comadre”, entre outras.

A vida lá é muito tranquila, todo mundo conhece e cumprimenta todo mundo. Tem-se contato direto com a natureza, se respira um ar saudável, se ouve o canto dos pássaros e o som que outros animais emitem, o barulho das águas, o sol, a lua, as estrelas são visíveis aos nossos olhos, colocar o pé na terra, sentar nas pedras... Uma delícia!

Aos fins de semana, as pessoas costumam ir a missas e festas, às vezes até em outras cidades pequenas vizinhas.

Eu amava o dia, era uma maravilha: brincava o dia todo com minha prima de casinha e de boneca. Os pratos que usávamos para brincar era os cacos dos pratos que sua mãe usava em casa e que quebrava ou rachava. Os copos eram as tampas de garrafa, os talheres eram pedacinhos de madeira. Para fazer o fogão, juntávamos um monte de folhas, enfim todos os brinquedos nós improvisávamos e criávamos, afinal a vida lá é muito simples e humilde. As roupas das bonecas eram feitas com retalhos, costuradas a mão. Brincávamos embaixo das árvores, sentadas no chão de terra, tudo ao ar livre sem perigos.

Lembro-me como se fosse hoje, certo dia eu e minha prima, a fim de cozinhar a comida para as bonecas, pegamos arroz e feijão escondido, colocamos numa vasilha, em cima de umas pedras, acendemos a fogueira e enquanto a comida cozinhava, eu e minha prima ficamos debaixo da árvore chupando cana de açúcar. Que saudades desse tempo!

Também íamos à cachoeira ou ao rio tomar banho, às vezes nossas mães iam ao poço, pegar água em um balde e nós tomávamos banho em casa mesmo, com uma caneca ou lata de óleo limpa e vazia. Eu andava a cavalo e jumento, aprendi a nadar, brincava com as outras primas e primos de cobra cega, passa anel, amarelinha, batata quente, estátua, vivo ou morto, corre cotia, telefone sem fio, dança das cadeiras, roda, ciranda...

Geralmente essas viagens duravam um mês, eu demorava me adaptar, mas na hora de vir embora chorava muito, pois sabia que novamente iria voltar para a “gaiola” (prédio, cidade grande, barulho, poluição, etc.) e lá eu me sentia livre como um pássaro que está fora da gaiola e pode voar.

Enfim experimentei um mundo novo e conheci um pouco da infância onde os brinquedos não funcionavam sozinhos, era preciso que as crianças inventassem e dessem vida a eles. É muito mais interessante, as brincadeiras de antigamente, pena que as crianças de hoje desconhecem esse tesouro. Atualmente os brinquedos e brincadeiras já estão prontos, sem graça, sem imaginação, porque a criança só pode olhar, o brinquedo brinca sozinho.

O FAZ-DE-CONTA

Por se criada em apartamento e morar num bairro onde predominado pelo comércio - o Brás - não fui uma criança de brincar na rua e de ter muitos amigos. E também por ser filha única, fiquei mais em casa com meus pais. Só fui para a escola com seis anos, já para completar sete (1ª série). Enquanto isso ficava o dia inteiro com minha mãe, ela ficava fazendo os serviços do lar e eu ficava brincando.

Recordo-me de alguns brinquedos e lembro que o que eu mais gostava de fazer era de brincar de faz-de-conta. Eu representava e elaborava diversos papéis, através deles exerci um pouco de cada profissão descrita a seguir.

Mamãe e filhinha: ganhei da amiga da minha mãe (a Penha) uma boneca idêntica a um bebê, de nome Chameguinho, com uma chupeta rosa e um macacão branco com bolinhas coloridas. Eu a colocava num carrinho muito parecido com o carrinho de bebê, era um sonho, levava ela para passear, ao médico, para fazer compras, colocava para dormir, colocava até uma fralda nela para "não fazer xixi na cama", dava mamadeira... Eu fui uma verdadeira mãe para esse neném;

Também brincava de mamãe e filhinha com as Barbies. Eu tinha a casa completa da Barbie (que minha mãe comprou com muita luta), então eu montava e desmontava (brincava dia e noite), as levava para fazer compras, tomar sol e banho de piscina, fazer comida, limpar a casa, arrumar o guarda roupa delas, eu elaborava toda uma rotina para elas.

Fui médica: eu tinha um kit de médico (primeiro socorro). Minhas bonecas eram as cobaias. Eu fazia curativos nelas, dava injeção, remédio, às vezes queria até fazer cirurgia, coitadas.

Exerci o papel de secretária: tinha uma mesinha de madeira com duas cadeiras, colocava na mesa muitos papéis, canetas, telefone, grampeador, clipes, durex, enfim todo material que eu achava que uma secretária usasse. E fingia estar trabalhando e falando com as pessoas, imaginava nomes e pessoas, quanta saudade.

Também fui professora: as bonecas eram as alunas, eu as colocava sentadas em várias cadeiras, colocava uma lousa pequena na parede, pegava giz e apagador e passava lição na lousa para elas. Dava bronca, corrigia os cadernos, fazia chamada (com diários de mentira)...Imaginava realmente ser uma professora e estar numa sala de aula.

Imaginei ser operadora de caixa: com uma caixa registradora (guardei até hoje) eu imaginava que trabalhava num supermercado e era a operadora de caixa, as pessoas iam fazer compras, passavam no caixa, eu calculava o preço dos produtos, emitia a nota, recebia o dinheiro, dava o troco e embalava as mercadorias. Ou então eu imaginava que era a cliente e que ia fazer compras, então eu levava "dinheiro de mentirinha", chegando no supermercado colocava as coisas dentro de um carrinho. Eu montava um mini supermercado dentro da minha casa, com prateleiras e vários produtos, com tudo que tinha direito, deixava minha mãe maluca.

Vendia frutas com minha cesta recheada de frutas de plástico, que considerava ser reais: eu montava banquinhas e imaginava ser feirante, colocava até preço no kilo das frutas ou então eu fingia ser a freguesa que foi a feira comprar frutas, ai eu escolhia as frutas, pagava e chegando em casa fazia salada e comidinha para as bonecas.

Montava a igreja dentro de casa: levava "minhas filhinhas" à igreja - eu imaginava estar numa igreja - pois desde que nasci sou evangélica, então eu fazia um culto em casa com minhas bonecas, lia a bíblia a elas, cantava, orava, até chorava de tanta paz e alegria que sentia.

Fui dona de casa: com uma tábua de passar roupa e ferro de plástico, eu imitava

minha mãe passando roupa: pegava as roupas das bonecas, “passava” e depois dobrava. Com as panelinhas e o fogão de plástico: eu brincava de fazer “comida de mentirinha” para as bonecas, para mim, meu pai e minha mãe. Com uma vassoura e rodo de brinquedo eu imitava minha mãe limpando a casa.

Quando criança eu pedi para ela colocar na parede um varalzinho (preso por dois pregos), para que eu pudesse pendurar as roupas e cobertores das bonecas. Eu fingia ter lavado as roupas, as pendurava no varal e as prendia com prendedores de madeira da minha mãe, a fim do vento não derrubar as roupas e não sujá-las.

Olha até onde minha imaginação voava, incrível... Cantora: com um piano vermelho e um microfone eu fingia estar cantando e tocando.

Com uma máquina de costura rosa, que costurava de verdade, eu fazia as roupas das bonecas. Até minha mãe entrou na brincadeira, ela tinha uma máquina de costura verdadeira, grande de madeira, então fazia roupas e cobertores para minhas filhinhas, ou seja, elas eram vestidas pela minha mãe e costureira Lendete.

Em relação a esses diversos papéis que experimentei no faz-de-conta, Kishimoto (2005) denomina de jogo simbólico, no qual a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e assumir papéis presentes no contexto social. Foi o que aconteceu comigo.

Na brincadeira do faz-de-conta, o imaginário infantil é concretizado na expressão da criatividade dos protagonistas do ato lúdico e na transformação de materiais disponíveis na natureza e no cotidiano social. Kishimoto (2005, p.39).

Sendo assim, fui protagonista, exerci a criatividade e transformei materiais ao meu redor.

BRINQUEDOS INESQUECÍVEIS!

O Fofão (meu xodó): dormia e acordava com ele, ficava 24h com ele, eu era extremamente ciumenta, se alguém pegasse de mim, eu chorava e chorava, ele era meu melhor amigo.

Tinha também um sofá vermelho de ursinhos brancos e a cadeira amarela onde eu sentava para cantar cantigas, contar histórias e colocar as bonecas para dormir, Uma girafa de plástico (imaginava estar num zoológico), telefones de plástico: fingia que alguém tinha me ligado e que eu estava falando com alguém. Uma caixinha de música; alguns ursos, bola, brinquedos de montar e encaixar, ioiô, puxa-puxa.

E nas folgas do meu pai brincávamos de vareta, esconde – esconde (atrás de sofá, cortina, debaixo da mesa e da cama) e de jogo da memória.

Enfim, na minha infância eu viajei na imaginação, criava, recriava e inventava. Vinte quatro horas era pouco para eu brincar, eu cantava, falava sozinha e com as bonecas. Nem via o tempo passar. Eu não tinha televisão (só vim ter TV aos 13 anos), não fazia ideia do que era um computador, videogame e celular, só de plástico mesmo.

É lamentável que hoje com a influência da mídia e o avanço da tecnologia, as crianças estão se tornando adultos precoces, perdem horas e horas frente a um computador, videogame e televisão. As meninas estão trocando as bonecas por maquiagem e celular. E os meninos brincam mais é de luta, tiro, só brincadeiras violentas. Não sabem o que é brincar de verdade. Tudo já vem pronto.

CONCLUSÃO

Por meio deste registro - de transferir para o papel a criança que eu fui, os momentos lúdicos dos quais desfrutei - pude concluir que de fato, a infância em especial, os

momentos lúdicos influenciaram muito minha formação pessoal e profissional.

Até os meus quinze anos - e não tenho vergonha de dizer isso - eu era uma pessoa extremamente tímida, introvertida, insegura, indecisa e até tive problemas de interação. Queria ser perfeita, não aceitava erros, eu me cobrava e me culpava por qualquer coisa, queria agradar a todos, enfim era muito rígida comigo mesma. Atribuo tudo isso ao fato de que na minha infância - apesar de eu ter brincado bastante sozinha - não interagi muito com outras crianças, pela razão de ser filha única, morar em apartamento e só ir para a escola praticamente com sete anos.

Conforme os anos escolares foram avançando, comecei a amadurecer, ter outras opiniões, ver o mundo, as pessoas e a vida com um outro olhar. Depois do primeiro emprego e, em especial, o ingresso na graduação de Pedagogia, me tornou uma pessoa mais segura, decidida, sociável, guerreira, sonhadora e capaz de concretizar minhas metas.

Relatei trechos da minha infância, a fim de realçar a importância de a criança interagir, frequentar a escola e ter momentos lúdicos. Pois a falta do lúdico cria pessoas difíceis, egocêntricas, ranhetas, geniosas e teimosas. Confesso que mesmo hoje, ainda sou extremamente teimosa, caseira, exigente, organizada, o que para mim, são fatores favoráveis. Acredito, que foi dessa forma que as memórias influenciaram minha formação pessoal.

Segundo Friedmann (2006) quando a criança está brincando, ela troca, socializa, coopera, compete, ganha, perde, emociona-se, grita, chora, ri, fica impaciente, ansioso, aliviado, erra, acerta, imita, medita, sonha, imagina, desafia suas habilidades motoras e de movimento, seus desejos e medos viram realidade. Quando vamos brincar, fazemos um convite a ser nós mesmos.

Seja com meus brinquedos, coleções, brincando sozinha, no sítio ou ainda mais tarde na escola, pude viver e sentir algumas dessas emoções e sentimentos que Friedmann ressalta e também vivenciar o que Brougère (2006) fala: que as relações (de posse, negociações, etc) que a criança constrói com os objetos, elas também as constroem, em mesma proporção no ambiente familiar, escolar e mais tarde no meio profissional.

Creio que foi assim que as memórias influenciaram minha formação como futura educadora, ou seja, me conscientizaram a respeito da preciosidade do brincar na vida da criança. Tal é algo muito sério e deve ser respeitado, a fim “de nossos pequenos” se tornarem adultos decididos, amadurecidos, sociáveis, pessoas alegres, de “bem com a vida”.

Como diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1 (1998): ao brincar a criança melhora sua autoestima, supera progressivamente suas aquisições de forma criativa, experimenta o mundo e internaliza uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Portanto o brincar deve fazer parte no planejamento do educador, este deve educar e acionar seus sentidos, a fim de ser um profissional reflexivo e observador, sempre com uma atitude ponderada, sábia e sensata. Que consiga em parceria com seus alunos resgatar o prazer do brincar: “colocar a mão na massa”, construir os próprios brinquedos, brincar em contato com a natureza, deixar a imaginação, fantasia e criatividade fluir, voar livremente.

Independente dos fatores favoráveis e/ou desfavoráveis que minhas memórias me trouxeram, estou convicta de que elas contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa e uma pedagoga consciente e responsável por meus atos e atitudes, que sempre procura fazer o bem ao próximo e viver da melhor

maneira possível.

Finalizo com a reflexão e lição de que, de todos os trechos relatados, o aprendizado do faz-de-conta e as brincadeiras improvisadas com materiais improvisados também foram o que mais contribuiu para que minha prática docente seja diferenciada, que eu tenha um olhar e escuta sensível aos estudantes, que eu possa buscar estratégias, projetos, atividades, ofertar materiais e organizar espaços para brincar para que as crianças sejam protagonistas, abusem da imaginação e criatividade e sejam o que desejarem ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução, volume 1. Brasília: MEC / SET, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória, IN FAZENDA, Ivani. (org): A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP, Papirus, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO

RESUMO

É possível ensinar arte ou estimular a expressão dos diversos afetos da alma no ambiente escolar?

O ambiente escolar é facilitador da criação artística ou uma instituição que dificulta o desenvolvimento da expressão artística através de modelos prontos que intimidam a produção artística?

A disciplina Arte é considerada de fundamental importância na formação global do aluno?

A arte produção e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados e no presente farei algumas considerações importantes.

Esta pesquisa tem como objetivo focar no contexto educacional, porém apropriando-se de alguns elementos tratados na arte como um processo cognitivo que de maneira transversal auxilia todas as outras disciplinas partindo do pressuposto que desenvolve o pensamento, a autonomia, o senso estético, a criatividade, amplia horizontes culturais e desenvolve um amplo leque de competências e habilidades fundamentais para o processo educativo do ensino das artes na escola.

Quando nos apropriamos de concepções filosóficas e metodológicas, estamos também definindo e traduzindo a nossa forma de ver, sentir e estar no mundo, a obra artística é subjetiva e depende da emoção que desperta no sujeito. Então pode-se afirmar que o sujeito ao interpretar a obra artística e ao se emocionar, seus sentimentos interagem com a obra.

Nesse sentido, pode-se transcender a prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos acumulados pela humanidade, tornando-os accessíveis às todas as classes sociais.

Direta ou indiretamente somos responsáveis pelo modo como eles aprendem a sentir e estar no mundo, pois somos também nós, no contexto da escola, como

profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo, deixando uma construção, desta forma imortalizando-se como outros mestres que deixaram sua assinatura para sempre, que são referência e inspiram novas gerações, através da sua produção artística, diferenciando a espécie humana de outros animais.

O objetivo é contribuir com essas reflexões, para que cada vez mais estejamos conscientes do papel de fundamental importância dos profissionais na área de ARTE: focaremos estes três pilares: ensinar arte, aprender arte e criar a arte.

PALAVRA-CHAVE: Arte; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Sendo a escola a segunda instituição, onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que assumir esse importante papel no desenvolvimento artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança música e literatura. Contudo, o que se percebe é que o ensino da arte está, erroneamente em nossas escolas, colocado sempre em segundo plano, na maioria das vezes e tido como mera atividade de lazer e recreação esquecendo-se de ver o que a criança aprende com isso.

Desde a formação do profissional até sua formação continuada, muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino da arte quase sempre inexistente, e no ensino infantil e fundamental optam pelo modelo feito pelo professor ou pronto, desconsiderando e desencorajando a produção artística da criança, ainda que a mesma não possa ser considerada bela, desperta emoção nos pais e passa a ser obra de arte e isto muitos educadores ignoram.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Através Lei 5692 de 1971, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares.

Muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, Diretores de escola e Coordenadores Pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância, quase um precipício, entre teoria e prática.

Muitos profissionais acreditam que o ensino de arte é importante, mas não como as outras disciplinas, e esta contradição vem sendo objeto de reflexão e prática por parte da arte, educadores interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte. Daí a nossa preocupação com a formação de profissionais que vão exercer as funções na formação e orientação de crianças e de jovens. Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores estarão contribuindo para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico contribui para o desenvolvimento global para um ensino e aprendizagem tendo a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo, ampliar horizontes, viajar pela história e adquirir a cultura anteriormente só acessível a elite.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de vivenciar de cada um. Dessa forma, estimula-se os alunos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, pois trata-se de uma vivência, e não de uma competição, palavra de ordem da sociedade capitalista, derrotar para vencer.

Uma proposta em arte coerente desperta o desejo e estimula o potencial criativo dos alunos e reconhecerão como participantes e construtores de seus próprios caminhos e saberão avaliar de que forma se dão os atalhos. A arte fará parte de suas vidas e terá um sentido, deixando de ser incompreensível, distante de sua realidade.

Esta pesquisa pretende investigar o processo de estagnação do exercício do desenho como atividade criadora, lúdica e desenvolvedora das mais notáveis manifestações cognitivas do indivíduo. Capacidades estas tão importantes para gerenciar uma visão crítica e em constante transformação da realidade que o cerca, assim como o próprio desenvolvimento das múltiplas inteligências que se faz cada vez mais importante em um mundo igualmente mutável de contrastes sempre crescentes, sejam sociais, éticos ou mesmo culturais.

O CRESCIMENTO DO ENSINO DA ARTE

O ensino da arte tem crescido no Brasil, passando por diversas etapas de compreensão. Bibliografia, experiências, documentação, exposição tem sido produzidas ao longo dos anos. Questões são levantadas, postulados são revistos. Encontros, seminários e simpósios são promovidos, tendo como princípios que o entendimento da arte no espaço educativo passa pelo conhecimento da sua história: origens, propostas, criação de escolas, inserção nas leis de diretrizes e bases, nas universidades e suas relações com a história do país.

Atualmente é importante citar os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL, como eixo norteador, portanto, é de fundamental ter ciência de seu conteúdo..."Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa

das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor através de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz 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. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. 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.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro,

a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na lingüística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras.

Nesse sentido, o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

É imprescindível conhecer pensadores, teorias, abordagens, propostas, identificar seus principais temas: fazer espontâneo, aprendizado de técnicas, história da arte, polivalência, arte tradicional, popular, folclore, arte contemporânea, integração. Além disso, articulá-la com outras disciplinas e com a pedagogia: métodos, etapas, esquemas. Ou com a sociologia: cultura, sociedade, épocas.

Ou ainda com a história da arte: estilos, correntes, concepções, vertentes; e também com a antropologia: cultura, valores e sentidos culturais. Como é um universo amplo, uma vez que diz respeito ao que é humano e envolve o fazer e o pensar, o ensino da arte não poderia deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho de produção e ensino da arte a ser desenvolvido pela escola deverá configurar-se numa concepção onde arte e educação sejam práticas que se relacionam com outras, pretendendo a criação de novas práticas na arte e na vida.

Em relação às professoras que já atuam na Educação Infantil, a pesquisa também indica que as concepções sobre arte moldavam os pressupostos dos planejamentos, das metodologias, da escolha dos materiais, das avaliações e da relação dos alunos/as com esta área do conhecimento. Ou

seja, conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte estendiam-se no cotidiano da sala de aula em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.) amassar papéis e outros materiais, colar sobre as formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucata, manipulação de massas (argila e plastilina).

Além destas atividades, há o "ensino de técnicas" diversificadas como desenhar sobre lixa, ou assoprar sobre o papel tinta em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si. Tais procedimentos metodológicos têm, a finalidade de "ensinar a fazer bem um desenho", por isto eram e são fornecidos "modelos" para serem copiados. Para as professoras e consequentemente para as crianças, o padrão de excelência do bem feito eram as reproduções mais próximas ao real ou ao modelo, sendo que a interpretação ou qualidade expressiva não eram valorizadas e muitas vezes eram "corrigidas", pois distorciam o modelo.

A ARTE DESENVOLVENDO

Ao buscar o significado da palavra epistemologia, encontramos: "Estudo do grau de certeza do conhecimento científico em seus diversos ramos, especialmente para apreciar seu valor para o espírito humano "(BUENO, 1996).

Pretende-se problematizar algumas questões, como:

O conhecimento apropriado de um objeto de estudo, de um objeto cotidiano ou mesmo de um objeto artístico é sempre variável de pessoa para pessoa, de sua emoção, de sua interpretação e depende também do tempo-espaço histórico e cultural, de interesses e desafios.

Portanto, a relatividade é uma constante no exercício de aprender e ensinar, sendo a didática o elo entre o conhecimento e aprendizagem e o desejo o combustível que faz a aprendizagem acontecer.

A apreciação da arte invoca os valores humanos; isso significa que nessa trama envolvem-se elementos como conceito, opinião e análise. Então, se buscarmos os significados para além da etimologia, podemos pensar nesses conceitos como algo a ser resinificado.

A arte pode ser definida como: "Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa. Artifício, ofício, profissão; indústria; astúcia; habilidade; travessura; magia; feitiçaria; [...] complexo de regras e processos para a produção de um efeito estético determinado" (BUENO, 1986).

Os conceitos de arte e de ensino-aprendizagem da arte têm-se transformado ao longo do processo histórico e, nesse percurso, ambos passaram e passam por momentos, muitas vezes, semelhantes.

Hoje, entendemos por "perfeita execução de qualquer coisa" o objeto artístico que lida com a criação, a pesquisa, os conceitos, o real e o imaginário. Não buscamos simplesmente o belo, mas na presentificação, na reelaboração e na autonomia da arte sendo assim um momento só seu de expiração.

Se ontem preocupava-se apenas com a apreciação, o presente envolve-se com o estranhamento, com a co-autoria das pessoas na interação através da leitura e releitura de obras de arte.

Esses elementos são também tratados no contexto escolar. Vale como experiência humana fazer arte, pensar a arte e transformar-se pela arte. Decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpô-la para o mundo real e imagético é acima de tudo compreender os signos do mundo presente. É também aprender arte e na arte,

apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis, pois “as obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto, o secreto desvelado. Em resumo, a arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular.” São palavras de Eisner (apud BARBOSA, 1997, p. 90).

A escola pode estar tratando do espírito investigativo, mental, introspectivo e emocional, elementos que dão sustentação à arte. Entretanto, poderíamos ainda nos perguntar: De que forma podemos desenvolver tais elementos relacionando-os ao ato de ensinar e aprender?

Eisner, novamente, nos aponta algumas pistas, quando elenca quatro grandes eixos para o ensino da arte: a produção, a crítica, a história e a estética da arte.

A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais. Ela pode criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade. A crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual - um mundo que inclui, e excede, trabalhos formais de arte.

A história da arte ajuda as crianças a entender alguma coisa do tempo e lugar, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam: nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado. A estética é o mais novo componente curricular de Arte-Educação - compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê. Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor, e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito arte é o objetivo principal da estética (apud BARBOSA, 1998, p. 83).

Vale ressaltar que esses elementos, apesar de suas especificidades, caminham paralelamente, envolvidos num tempo histórico-cultural. Isto é, cada conceito discutido, cada produção realizada, cada obra de arte pensada e cada momento histórico abordado no contexto da escola deverão fazer parte do conjunto de ações quotidianas e frente a um pensamento contemporâneo.

Pensar a partir do nosso tempo sobre outros tempos é fundamental no exercício temporal, mental, relacional e no diálogo silencioso e expressivo nosso com outros tempos a partir deste tempo, que é onde vivemos e percebemos todas as coisas.

O conhecimento apropriado de um objeto de estudo, de um objeto cotidiano ou mesmo de um objeto artístico é sempre variável de pessoa para pessoa, de sua emoção, de sua interpretação e depende também do tempo-espaço histórico e cultural, de interesses e desafios.

Portanto, a relatividade é uma constante no exercício de aprender e ensinar, sendo a didática o elo entre o conhecimento e aprendizagem e o desejo o combustível que faz a aprendizagem acontecer.

Nas expressões artísticas de cada criança são externizados os sentimentos, as emoções, as expectativas e os anseios ao mesmo tempo em que se estabelecem novas reflexões com a realidade em que se está vivenciando. Essa interação com o meio e ao mesmo tempo com o outro ocasiona experiências significativas no desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico e de socialização na vida de nossos educandos.

As artes visuais conduzem os alunos a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas potencialidades, capacidades e habilidades, colaborando assim, no crescimento nos diferentes campos do saber.

Importa-nos mais, neste momento, ressaltar a contribuição do ensino da arte no contexto da escola, para que meninos e

meninas desenvolvam suas capacidades emocional, sensível, perceptiva e cognitiva, visando sempre levá-los a ser e estar cada vez mais humanos para o ensino e aprendizagem na disciplina de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta pesquisa, observa-se que ao ter autonomia para desenvolver seu potencial criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem vários aspectos de seu intelecto: a percepção, o senso estético, a imaginação, a observação, o raciocínio e outras capacidades que influem diretamente na aprendizagem.

No processo de criação, o indivíduo tem oportunidade de se auto conhecer, manifestando suas emoções, libertando-se das tensões, ajustando-se, organizando seus pensamentos, sentimentos e sensações e se apropriando do patrimônio maior da humanidade a cultura.

Observei que a escola ao invés de contribuir com este processo, se manifesta erroneamente podando a criatividade do indivíduo, oferecendo modelos prontos, impedindo-o de se aventurar no ato de criar.

Alguns professores têm a ideia errônea que a arte é um elemento recreativo, pois o grande desafio do ensino fundamental com os projetos desenvolvidos para o ensino e aprendizagem dos alunos entra o projeto aprender a ler e interpretar um texto ou fazer contas de multiplicar e dividir e a interpretar obras de artes. Este tipo de concepção, mais comum do que se supõe, mesmo entre docentes, denuncia a preocupação menor de que a disciplina é alvo e a pouca importância que lhe é atribuída na formação do indivíduo.

A concepção da arte-educação como incentivo ao crescimento do ser humano é recente e sua inclusão obrigatória nos currículos uma vitória das arte-educadores que, no entanto, suam para conquistar nas escolas espaço condizente ao valor de sua missão: estimular os alunos a descobrirem seus talentos e proporcionar-lhes embasamento para que dominem um meio de manifestação; promover o contato com expressões artísticas de outros povos, despertando-os para sua história e experiências humanas, sociais e culturais, das quais essas expressões são resultado; fazer com que eles sintam necessidade e ambicionem dominar conteúdos de outras disciplinas com o fim de aprimorar suas expressões artísticas.

É de fundamental importância que arte seja entendida como porta, caminho, atalho para que os objetivos da educação escolar sejam mais facilmente alcançados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe (org.); EISNER, A.; OTT, R. W. Arte-educação; leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Mirian C (org.) Didática do ensino da arte. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Tradução de Bebel O. Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.Referências

LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: O GÊNERO HAICAI E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA SALA DE AULA

REGIANE SOUSA DOS SANTOS

RESUMO

Apresenta-se neste estudo inicial uma breve discussão teórica a respeito da Alfabetização lúdica e o ensino do gênero haicai como facilitador da aprendizagem, o objetivo deste trabalho é estudar os conceitos e relações inerentes ao processo de alfabetização/letramento com o uso do lúdico, repensando em futuras propostas e estratégias para atividades de sala de aula. Para tal, apresenta-se uma pequena amostragem bibliográfica dos estudos sobre alfabetização e ludicidade e a história do haicai, que inspira muitas criações. E por ser considerado um assunto extremamente complexo e subjetivo é que se enfatizará os aspectos mais relevantes do haicai, mostrando que dentro de um pequeno texto poético pode-se depreender inúmeras interpretações e análises lúdicas. Embasado em teóricos da Educação, esse artigo refletiu que a prática pedagógica com as atividades lúdicas possibilita o desenvolvimento da criatividade, levando-os a construir conhecimento, sendo respaldado por autores consagrados e entendedores do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e Escrita; Lúdico; Ensino; Haicai.

1.Introdução

Este artigo e ancora na pesquisa inicial que tem por objetivo o estudo do gênero haicai como auxiliador no ensino da alfabetização e as relações inerentes da ludicidade e o processo da aprendizagem da escrita. Parte-se da hipótese que hoje a escola tem enfrentado um grande desafio, o de levar os alunos a adquirirem competência leitora e escritora. Aprende-se a ler colocando-se em prática a escrita e escrevendo em todas as situações possíveis.

Tem-se o pressuposto de que, os estudos lúdicos podem contribuir para aumentar o aprendizado na aquisição da escrita de uma forma mais efetiva. A tentativa desta proposta de pesquisa é refletir como o aluno do ciclo de alfabetização poderá ganhar com o uso da ludicidade para diminuir as dificuldades no processo de alfabetização e letramento, com ênfase no conto de histórias e narrativas é um tema relevante, pois podemos observar que está ligado essencialmente ao imaginário contribuindo na construção do conhecimento e a influência na organização do trabalho pedagógico.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos, pois, na escola, o tratamento que se tem dado à escrita, muitas vezes, acaba afastando os alunos do que realmente se pretende ensinar. Se a escola tem por objetivo formar cidadãos capazes de utilizar a leitura e a escrita com proficiência, é preciso que o trabalho pedagógico atenda às reais necessidades do educando. Deve se ressaltar que a ludicidade ganha força na proposta metodológica a ser trabalhada para favorecer a oralidade e expressão através do ensino lúdico.

O haicai como um texto curto e breve apresenta-se como uma meta fácil a ser alcançada para o exercício do ensino da escrita no processo de alfabetização, portanto, suas palavras usadas e nos enunciados valores expressivos de natureza sonora constituindo assim um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética para a aprendizagem do educando. Assim, uma das formas do professor desenvolver o ensino junto com o brincar lúdico, explorando o imaginário e suas próprias percepções com o objetivo de construir e explorar o imaginário com atividades em consonância ao universo do Haicai.

O trabalho lúdico usando o Haicai tor-

na aula mais atrativa, dinâmica e mais próxima da realidade dos alunos, além de ser um recurso rico e viável para usar na alfabetização por ser um texto curto contribuindo na autoconfiança na escrita permitindo a liberdade e autonomia.

1.2 Ação pedagógica do professor na Alfabetização

A situação vai se tornando mais difícil, mais complexa, à medida que, partindo de palavras, o leitor se encontra diante de uma frase e, principalmente, de um texto. Como o aluno não costuma falar os textos que lê, ele precisa prestar mais atenção ao conjunto das palavras e não apenas a cada palavra isoladamente.(GAGLIARI,1989, p.78)

Na escola hoje em dia nota-se que o processo de alfabetização, há uma enorme dificuldade para o aluno compreender que o sistema ortográfico difere da fala, ou seja, que a escrita nem sempre será fiel à sua pronúncia.

Assim, Simões afirma que:

A alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo da maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico (SIMÕES,2006, p. 49).

Portanto no processo de aprendizagem da escrita percebemos que, devido à sua complexidade, torna-se extremamente difícil para criança, nessa fase de aprendizagem, compreender as diferenças entre os sons da fala e a escrita. “Ao ingressar no sistema educacional, do aluno muito mais que a comunicação oral: é preciso aprender os sinais gráficos que constituem a comunicação escrita” (COSTA, 2010, p. 55). No entanto, não há dúvidas que a criança, no início do processo de alfabetização, não consegue perceber a falta de correspondência existente entre os sons da fala e a escrita, e essa dificuldade induz a criança a escrever como se fala.

Por outro lado, torna-se necessário a realização de atividades pedagógicas para que o aluno possa testar suas hipóteses iniciais, isso possibilita ao estudante compreender que a relação entre sons e letra tem suas diferencias. As produções de textos espontâneos, realizadas pelos alunos durante o processo de alfabetização, agregam significativa importância para aprendizagem da escrita, pois, ao observar as diferenças entre suas produções e o que lhe é exigido pela norma padrão, assim, percebendo os desvios ortográficos que são considerados “erro” pela escola.

Para Lemle (2005, p. 26), “o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando consegue compreender que a escrita é a representação de unidades sonoras por unidades gráficas”. Essa compreensão contribui expressivamente para assimilação e o entendimento do sistema ortográfico pelo aluno, dando-lhe suporte para produção da escrita e resultando numa aprendizagem significativa para vida do educando.

Pensando na utilização da brincadeira é uma atividade natural da criança, já sabemos que é pelo ato de brincar que a criança desperta suas emoções, aprende lidar com o mundo interligam seu dia a dia, repensam, recriam, imitam, experimentam os acontecimentos que lhe deram origem. Trabalhando a autoestima, aumentando a capacidade motora e desenvolvendo a criatividade e raciocínio.

Segundo afirma Queiros, Martins,(2002), Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, é isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

A ação pedagógica lúdica vem trazendo muita polêmica nos últimos anos, pois a brincadeira que era apenas uma forma de lazer na escola vem ganhando seu espaço na didática na sala de aula e fora dela, e muitos ainda não compreendem o quanto o brincar traz benefícios para uma criança.

Lembrando Kishimoto (2010) defende que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade, do movimento e da autoimagem dos indivíduos. Kishimoto (2010, p. 110) complementa afirmando que: Nesta linha de pensamento é brincando que a criança aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade.

Entende-se que a atividade lúdica, sobretudo, na Alfabetização não é um mero passatempo, ela auxilia e colabora no desenvolvimento integral do educando, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. Portanto a criança tem dentro de si grande potencial e este surge nas situações de sua vida, principalmente, nas brincadeiras interativas, dinâmicas, são nestes momentos, que o indivíduo apresenta a criatividade construindo um mundo novo e favorecendo o seu ritmo e harmonia. A brincadeira nada mais é do que a linguagem e motivação da criança como verificamos abaixo.

Motivar a criança pela necessidade natural de jogar que esta possui na infância. Leva a criança á realização de um esforço espontâneo e voluntario para atingir o objetivo do jogo. O jogo mobiliza esquemas mentais estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço. Integra várias dimensões de personalidade: efetiva, social, motora e cognitiva. Favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração etc. Contribui para a formação de atitudes sociais, respeito mutuo, cooperação, obediência ás regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. Forma vínculos que unem a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. Cria ambientes gratificantes e atraentes, servindo como estimulo para o desenvolvimento integral da criança. (MONTAGNINI CAVA ANDRADE, 2009, p. 124 e 125).

É brincando usando uma ação educativa numa abordagem lúdica pode mediar e trabalhar diversas formas da busca do êxito em múltiplas tentativa-erro, encarando o erro com tranquilidade e a segurança de que faz parte do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor crie situações de aprendizagem significativas, pois estas farão com que o educando associe o aprendizado ao prazer.

Assim, de acordo do que foi discutido acima, notamos a importância do professor no ensino da aprendizagem da escrita possuir conhecimentos estratégicos e sistemáticos dos aspectos lúdicos. Diante do processo do ensino da escrita, é necessário que o professor intervenha com novas didáticas que possibilitem o ato de brincar como a compreensão e percepção do aluno durante a fase da escrita de um texto e leitura.

1.3. Ensino Lúdico usando a Literatura

Ensinar usando a Literatura Infantil tem papel fundamental na formação das crianças, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo com o papel relevante da oralidade e na apropriação das suas capacidades de leitura e escrita. Oliveira (1996, p. 27), pesquisou que a literatura infantil necessita estar presente na vida da criança. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

A criança percebe o belo por meio do lúdico, o imaginário, a imaginação, envolven-

do-se com emoções e um mundo cheio de encantos, aprender com prazer, através da literatura a criança enriquece suas capacidades e percepções de mundo, estimulada pela literatura, com o contato dos livros despertando o gosto pela leitura. Para Abramovich "[...] por meio das histórias a criança pode vivenciar diferentes emoções, sentindo profundamente o que as narrativas podem provocar no imaginário infantil" (1997, p.17), depois que a criança encontra o mundo da leitura, ela passa a buscar novos textos literários, faz novas descobertas e amplia a compreensão de si e de tudo à sua volta mundo.

A interação com a literatura estimula o aprendizado de diferentes conhecimentos, entretanto as atividades de leitura devem acontecer desde os primeiros dias de aula, mesmo a criança não saiba ler ou escrever, pois por meio da audição, do tato, visão, elas realizam a leitura das ilustrações e participam da leitura feita pelo professor, assim, despertando o seu imaginário possibilitando uma formação rica em aspectos lúdicos compreendendo melhor o contexto da história.

As atividades de leitura devem acontecer desde os primeiros dias de aula, mesmo que a criança ainda não saiba ler ou escrever, pois por meio da audição, da visão, do tato, elas realizam a leitura de ilustrações e ouvem o que está sendo lido pelo professor, já que a interação com a literatura estimula o aprendizado de diferentes conhecimentos, possibilitando uma formação rica em aspectos lúdicos e imaginários para que ela compreenda melhor o contexto da história.

O trabalho com a literatura infantil deve ter como um dos pontos norteadores a preocupação em formar leitores autônomos e críticos. Isso exige dos professores um olhar atento e tenaz para as metodologias que devem ser empregadas, bem como para o material a ser utilizado (livros só com textos; livros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, entre outros). É importante ressaltar que esses materiais, quando bem trabalhados, atraem bastante as crianças. Além disso, podem ser explorados em atividades de ordenação das narrativas e de (re)criação de histórias orais ou escritas (MELO, 2015).

Portanto, acreditamos que a escola auxilia no trabalho de desenvolver estratégias diferentes para envolver as crianças com a leitura. Assim, para estabelecer uma aquisição eficaz quanto mais lúdico for o trabalho com a literatura infantil, torna-se o ato de aprender mais eficiente. Como afirma Machado

[...] ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se envolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para o outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano (2002, p.77).

A importância das crianças, envolveram-se com livros da literatura infantil, auxiliando a construção do aprendizado e abrindo um mundo de conhecimento a sua volta. Para tanto é essencial a troca de experiências, de conhecimentos e de informações, transformando a interação com outras pessoas. Dentro destas possibilidades pode levantar hipóteses, refletir, receber ajuda. A partir deste contexto o professor tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento. Segundo Machado salienta que:

[...] se o leitor trava conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres de língua portuguesa terão boas probabilidades de vir acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para

sua

classe trechos escolhidos de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão (MACHADO, 2002, p.13).

Os conteúdos evidenciamos pelos professores devem explorar novas metodologias para que os textos infantis tragam para o espaço da vida escolar o cotidiano deles. O educador transformando esta aula com falas cheias de entusiasmo faz a diferença e pode fazer com que o aluno crie essa emoção participando da leitura. Portanto, a literatura tem seu papel importante no processo de Alfabetização e Letramento, aumentando o interesse pela leitura apresentando como ato motivador, pode ser usada em diversas áreas do conhecimento voltadas para o trabalho interdisciplinar.

Ler histórias para as crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções como rir, chorar, sentir medo e raiva, emoções estas que vêm das histórias ouvidas e lidas. Juntos, livros, brinquedos e brincadeiras fortalecem ainda mais a construção de novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças (MELO, 2015, s/p).

É por meio da leitura que se adquire novos conhecimentos, entender e imaginar, o prazer de pensar. Portanto, evidenciamos a importância do trabalho usando a Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento.

1.4 O Lúdico No Processo De Alfabetização

Temos como visão que toda atividade lúdica é uma atividade de entretenimento que dá prazer e diverte todos envolvidos neste ato. Refletindo sobre o conceito da atividade lúdica está relacionado com o ludismo, ou seja, é brincando que a criança se desenvolve e praticar atividades relacionadas com jogos e conteúdo lúdicos são muito importantes na aprendizagem. Proporciona para as crianças a importância do ato de brincar e que aprender pode ser divertido. Usando a ludicidade as escolas potenciam a criatividade, aumentando as cognições e o intelectual dos alunos. Isto porque é importante incutir nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas potenciam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado do objeto e a ação surge da ideia e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 35).

O ato de brincar da criança descobre e interage com uma diversidade, desenvolve a linguagem, o pensamento, a criatividade, proporcionando assim a aprendizagem e o conhecimento é na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações cotidianas, vivenciando conceitos básicos para formar sua personalidade, sentimentos das mais variadas espécies. Vygotsky (1998, p.112), propõe um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar: ambos criam uma “[...] zona de desenvolvimento proximal” e em ambos os contextos a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar.

[...] o jogo lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem se tornará pedagógico e deverá ser usado com rigor e cuidado no planejamento, por ser marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos

com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (ANTUNES, 1998apud OLIVEIRA, 2006, p. 288-289)

Toda criança precisa brincar, por meio desta ela se desenvolve ao socializar com outras crianças. Trabalhar com jogos e as atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento de crianças no processo de Alfabetização e Letramento, na construção do pensamento, além de favorecer para sua autoestima, seu raciocínio e sua interação, além de favorecer para sua autoestima, seu raciocínio e sua interação, porém não é o único recurso a ser utilizado, o jogo é uma alternativa, cabe ao educador buscar diferentes didáticas e metodologias de acordo com as necessidades de seus alunos.

Para Chateau "[...] não é possível que se pense em infância sem pensar em brincadeira e o prazer que as acompanham. Uma criança que em sua infância é privada do brincar, futuramente poderá se transformar em um adulto com dificuldade para pensar" (1987, p. 22).

Mediando na construção do conhecimento, a criança observa, experimenta, manipula, olha, toca. Utilizar o jogo da busca do conhecimento, onde se pode brincar, jogar e estabelecer um espaço e tempo mágico, onde tudo é possível, um espaço confiável, onde a imaginação pode desenvolver-se de forma sadia, onde se pode viver entre o real e o imaginário, este é o lugar e tempo propício para crescer e produzir conhecimento. "O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando" (FERNANDEZ, 1990, p.165).

É preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inventar ordens, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. É no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo (BRASIL, 2006).

Contudo, os educadores trabalham como mediadores do conhecimento deveriam utilizar o lúdico em sala de aula. Isto porque, pelo brincar inúmeras oportunidades de aprendizagem podem acontecer, usando diversas possibilidades para a criança estabeleça o contato com diferentes brinquedos e brincadeiras, sendo estas livres ou direcionadas pelo professor.

A criança descobre novas experiências a partir da brincadeira e produzindo cultura no processo de ensino, o lúdico tem um lugar importante, por meio dos jogos e brincadeiras as crianças fazem novas descobertas e interagem, acontecendo o desenvolvimento cognitivo e a abertura para novos conhecimentos. Ao considerar que a criança aprende brincando, comenta Snyders (1996, p.36) "Educar é ir em direção à alegria". É de suma importância, portanto, a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo pedagógico. Dessa forma, os conteúdos podem ser ensinados por intermédio destes, o que oportunizará a aprendizagem de conhecimentos científicos. Destaca-se, assim, que no processo de Alfabetização e Letramento nas aulas devem ter um espaço para o lúdico, promovendo inovações no aprendizado usando didáticas nas práticas pedagógicas para que a criança se desenvolva integralmente.

1.5 Ludicidade com Haicai

O haicai é o tipo de poema milenar de forma fixa, originário do Japão. A poesia clássica japonesa tem três versos, existe uma indicação na sua composição com o limite de 17 sílabas no total, dispostas em três linhas, as quais estão distribuídas: no 1ª verso com 5 sílabas; 2ª verso com 7 sílabas e no 3ª ver-

so com 5 sílabas, contendo um (Kigô) na sua organização sintática que é uma palavra que se refere a uma estação do ano e ao mesmo tempo identificador do meio onde o indivíduo vive. Notamos uma característica integrante do haicai é o registro verbal, em linguagem simples e direta, de uma percepção sensorial momentânea baseada na observação presente da natureza usando a temática das estações, o haicai consiste em transmitir simplicidade ao fato vivido ou qualquer coisa simples que chame a atenção de quem escreve.

O haicai é como flash do momento vivido e que encontra a sua eternidade quando é escrito sendo comparado a um registro fotográfico. Afrânio Peixoto foi o primeiro autor brasileiro a escrever haicais num formato adequado para a língua portuguesa, em 1919, no livro "Trovas Populares Brasileiras". Ele escreveu o seguinte:

"Os japoneses possuem uma forma elementar de arte, mais simples ainda que a nossa trova popular: é o haikai, palavra que nós ocidentais não sabemos traduzir senão com ênfase, é o epigrama lírico. São tercetos breves, versos de cinco, sete e cinco pés, ao todo dezessete sílabas. Nesses moldes vazam, entretanto, emoções, imagens, comparações, sugestões, suspiros, desejos, sonhos de encanto intraduzível"(Goga,1998,p.37)

Proposta para trabalhar com o lúdico na alfabetização é o livro "No risco do caracol", de Maria Valéria Rezende e ilustrações de Malette Menezes. Iniciando pelo título e confrontando-o com o tema que será abordado no livro notamos a importância do personagem principal que liga toda a história com o seu risco. A autora elaborou uma introdução para leitura do livro, explicando de forma sintética e poética o que é um haicai e a sua origem deixando o leitor envolvido na historia com gosto de haicai conforme segue abaixo:

"Um dia, no jardim, depois de uma chuva, vi coisas que me encantaram. Pequenas obras de arte que logo evaporariam com o sol. Eu não queria esquecer esse momento. Não tinha máquina fotográfica, só um toco de lápis e um papelzinho no bolso. Então tirei uma "fotografia" com palavras, escrevendo este pequeno poema." (REZENDE)

Exemplo de haicai encontrado na introdução do livro:

Go/ti/nha/ de/ chu/va (5 sílabas) es/cor/re/ na/ fo/lha/ ver/de, (7 sílabas) bri/lha,/tre/me e/ cai. (5 sílabas)

No haicai acima encontramos uma estrutura poética fixa que apresenta 17 sílabas distribuídas em três versos sendo um Haicai perfeito conforme a regra japonesa, normalmente tem a seguinte estrutura: 1º verso: cinco sílabas; 2º verso: 7 sílabas; e no último verso: 5 sílabas, contendo um kigô - palavra que se refere a uma estação do ano, indicando quando foi escrito, encontramos a palavra "chuva" que representa uma estação do ano que acontece bastante este fenômeno climático, dependente da atuação da zona de convergência intertropical que traz as grandes áreas de chuva. Na porção leste, entre a Paraíba e o sul da Bahia, a época de chuva abundante normalmente é o outono ou o inverno.

Como a história do livro se passa no nordeste do Brasil conforme percebemos com a leitura integral do livro, assim, identificamos também na página da dedicatória que autora ofereceu este livro para as crianças das comunidades rurais do Conde e de Assunção, na Paraíba, até mesmo porque João Pessoa é a cidade de moradia atual da autora. Sendo o nordeste o local do rastro do caracol e na tradição do povo nordestino, existem duas estações no ano, a chuvosa e a seca, justamente por haver apenas estes dois tipos de variabilidade de clima no nordeste brasileiro classificamos que no nordeste as estações do outono e inverno estão juntas, assim, a primavera e verão também representariam a

mesma estação. Isto é válido, já que não se observam mudanças relevantes de temperatura ou de outras variáveis meteorológicas ao longo do ano.

Neste caso, observa-se que o haicai na introdução do livro representa a estação que tem chuvas no nordeste que seria outono e inverno, com o tema geralmente faz referência a observações de cenas que ocorrem na natureza como encontramos um pouquinho da vida e da beleza do Nordeste brasileiro, no trecho “Gotinha de chuva” e “escorre da folha verde” notamos que esta estação das chuvas que simboliza a fertilidade e a purificação, assim, à medida que representa o símbolo das influências terrestres que renovam as vidas na terra, numa referência ao sêmen divino, época do ano favorável para o plantio. A chuva está, sem dúvida, associada ao elemento água, símbolo de força, limpeza e cura por meio de seu poder sagrado e sua necessidade vital para a nossa vida.

No livro “No risco do caracol” encontra-se 21 haicais no total, nem todos se configuram como haicai perfeitos, conforme as regras do haicai japonês, como a própria autora já avisa no prefácio instigando o leitor a descobrir quais deles seguem as regras e quais não seguem. Depois da leitura de todos os haicais do livro, descobrimos que apenas cinco seguem a estrutura com 17 sílabas.

Numa leitura inicial, descomprometida dos haicais deste livro, salta aos olhos a repetição dos versos encadeados como um paralelismo sintático com a repetição de uma mesma combinação sintática (o último verso de um haicai é o primeiro do haicai seguinte). As estruturas sintáticas que ligam cada verso ao outro haicai, estabelecem uma evolução e ritmo durante sua leitura e lembram movimentos constantes do caracol. Observando uma estrutura circular, com versos encadeados com um paralelismo sintático com a repetição de uma mesma combinação sintática.

No interior do livro, o leitor é posto diante de um banho de imagens que apresentam a natureza e como uma festa de São João, o sol de verão, a chuva e o frio que provocam uma significação no texto. A autora utiliza-se de haicais para “fotografar as palavras”, como ela mesma diz. Usa uma forma poética que sintetiza e busca, sem rodeios, explorando os sentidos e sensações diante da transitoriedade do tempo, ligando a história com o risco do caracol. Chama a atenção para a função estética, ao mesmo tempo desperta o universo lúdico da criança, função lúdica e simbólica, no qual explora um conjunto enorme de sensações: tranquilidade, mudança, inquietação, alegria, desejo, entre outras. Observa-se ainda a alternância de sílabas fortes e fracas, assim como o ritmo empregado pela autora, a fim de que os haicais pudessem ser memorizados com maior facilidade.

A trajetória do molusco a ideia da circularidade da vida, continuidade das coisas mudança do tempo. Um bom exemplo disso são as estações do ano que aparecem ao longo do livro, ou a alternância da imagem do sol e da lua apontando a passagem do tempo e o eterno retorno, funcionando como uma representação da rotação da terra e alternância do ciclo da vida.

Esse é um livro que não precisa necessariamente ser lido em sequência, da primeira página até a última, seu movimento permite uma leitura não linear.

Por fim, na última página do livro o rastro do molusco que reinicia sua volta para historia do livro, o desenho do caracol deixa claro o seu retorno, assim, confirmando uma estrutura circular do enredo, sua significação continua na última página. Desta forma, e uma grande, surpresa e graça chegando até o leitor no rastro prateado de um pequeno caracol, mas autora utiliza-se dessa forma lírica para retratar o instante, captar a essência da cena com as palavras, traduzir a sensação do instante como um flash da máquina

fotográfica.

Ao explorar as pequenas observações referente ao livro exposto acima percebemos que o haicai é um texto lúdico que desperta uma proposta de atividade lúdica de forma diferencial de ensinar e aprender, o educando é direcionado para uma brincadeira fácil em tentar ler e escrever haicais, construindo todo imaginário lúdico junto com a construções literárias, assim, estimulando o aprendizado, humanizado, amenizando assim o sofrimento do processo ensino aprendizagem na alfabetização por ser um texto curto e levando aos alunos a alegria e o prazer de aprender com Haicai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de discutir a ludicidade na Alfabetização utilizando o Haicai, nota-se na primeira observação da pesquisa teórica, mesmo sem esgotar os múltiplos aspectos lúdicos estudados, percebemos que podemos observar várias leituras, assim, como foram muitas as sensações e descobertas que deixamos de compartilhar com esse artigo.

Este estudo teve como objetivo, a compreensão do Haicai como meio lúdico e facilitador no ensino para a Alfabetização e Letramento, a predominância da expressividade com a repetição das estruturas gramaticais, cria um elo entre o escritor e o leitor, envolvendo uma dinâmica lúdica diferencial de ensinar e aprender, que valoriza o prazer do ato e a importância dos múltiplos aprendizados, é através destes que a criança adquire experiências, desenvolve seu potencial motor, cognitivo, aprende a li dar com o meio, a se defender entre tantas outras formas de desenvolvimento essencial para esta faixa etária. Vygotsky (1991, p. 134) faz uso das palavras de Montessori, quando relata que “o jardim de infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita”, mas que estas descubram as respectivas habilidades durante as situações de brinquedo.

Conclui-se que este estudo teórico abordou a importância do lúdico para Alfabetização e Letramento, procurando incentivar a reflexão dos educadores junto à Ludicidade no ensino, esperando contribuir, de forma positiva, com as práticas do professor. Diante os fatos propostos no contexto fica o reconhecimento e a valorização do lúdico como ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da criança.

REFERENCIAS:

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. ANTUNES, C. Jogos para a Estimulação da Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998

ANTUNES, C. Jogos para a Estimulação da Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu. São Paulo: Scipione, 1978.

, Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2008. CHATEAU, J. O Jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, Vice Vedete. O trabalho do pedagogo nos espaços educativos. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

FERNADEZ, A. A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica-clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRANCHETTI, Paulo. Notas sobre a história do haicai no Brasil. In: Revista de Letras. São Paulo: UNESP, n. 34, 1994, p. 197-213.

. O haicai no Brasil. Alea: Estudos Neolatinos, v. 10, n. 2, 2008, p. 256- 269.

GOGA, H. Masuda. O haicai no Brasil. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1988

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mochila. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, A. M. Como e Por Que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MELO, R. A. Literatura infantil lúdica: uma importante ferramenta para a formação de leitores. Disponível em:

<http://www.plataformadoletramento.org.br/emrevista/572/literatura-infantil- ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-deleitores.html>. Acesso em: 10.março.2021

MONTAGNINI, Rosely Cardoso; CAVA Laura Celia Cabral; ANDRADE, Klésia Garcia. Ensino das Artes e musica. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.) O Brincar e a Criança: Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, M. A. de. Literatura Prazer Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. 6. ed. São Paulo: Paulinas,2006.

OLIVEIRA Z. M. R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SNYDERS, G. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SIMÕES, Darcília. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUEIROZ, T. D & MARTINS, J. L. Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo, Rideel, 2002.

REZENDE, Maria Valéria. No risco do caracol. Ilustrações de Marlette Menezes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Martins Fontes1989.

. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

. Pensamento e Linguagem. SP, Martins Fontes 1987.

O PODER EM FASES DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL

REGINA CÉLIA ROSSATTI CASTANHEIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

Este estudo busca discutir a música como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil. Muitas pesquisas revelam as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária, auxiliando na socialização e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Música; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Convivendo com as crianças na Educação Infantil, podemos perceber que são muitas as necessidades e os interesses a serem supridos, principalmente se conside-

rarmos o tempo que estas crianças permanecem na escola, e observou a diversidade na prática docente no ensino da Educação Infantil e cada vez mais deparo-me com situações em que a Música se faz presente e necessária.

Desta forma, com o objetivo de demonstrar como a Música pode facilitar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o presente trabalho pretende relatar, através da bibliografia consultada, como a ludicidade presente na Música pode viabilizar a interação das crianças desta faixa etária (4 e 5 anos de idade) e qual é o papel da Música em relação à esta interação, inerente à rotina nas escolas de Educação.

Qual seria de fato a influência da música para a sociedade? E para o contexto educacional? Analisar as relações entre música e sociedade são relevantes ao contexto educacional para então, compreender as relações de troca simbólicas. A capacidade dos indivíduos de constituir grupos, de criar e compartilhar conceitos, comportamentos e produtos dentro de um determinado meio, e a forte utilização da música nos distintos contextos sociais da humanidade, demonstram que os fenômenos musicais, determinados pela cultura e também determinantes dessa, estão presentes nos mais variados universos ocupados e estabelecidos pelo homem em seu convívio social.

A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa.

A música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico. Quando pesquisado, diversas definições para a palavra música são encontradas, porém de modo geral, é considerada a ciência e também arte, na medida que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas a arte se manifesta pela escolha dos arranjos e combinações. A música para alguns estudiosos do assunto, é conceituada como “combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc”.

O ENSINO MUSICAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA

O Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, regulamentou a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. Este decreto era destinado à então capital do Brasil, mas, vale ressaltar que o que acontecia no Rio de Janeiro servia como referência para o restante do país: Das escolas públicas; suas condições e regimentos.

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: A instrucção moral e religiosa, A leitura e escripta, As noções essenciais da gramática, Os princípios elementares da arithmetica, O sistema de pesos e medidas do município. Pode compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas aplicações práticas, A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da história

sagrada, Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, Os princípios das sciencias physicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida, A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica, e um estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, artigo 47, Capítulo III).

O decreto mencionado nos apresenta o ensino de música em um mesmo patamar que a geometria elementar e o desenho linear, pois o uso da palavra "pode" dá um caráter de não obrigatoriedade para os componentes curriculares citados.

Em 14 de Julho de 1934, o governo brasileiro amplia o Canto Orfeônico a todo território brasileiro, com base no Decreto n. 18.980, de 18 e abril de 1931, o Decreto nº 24.794:

Considerando que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; Considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia.

Art. 1º Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada ao respectivo ministro, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, a que ficarão afetos os serviços relativos à Educação Física e ao Canto Orfeônico que sejam da competência do referido ministério [...].

Art. 11. O ensino do Canto Orfeônico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública. Paragrapho unico. Nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orfeônico será facultativo.

Art. 12. O ensino do Canto Orfeônico em todo o país obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatório nas escolas primárias dentro do que dispuser a legislação em vigôr. Paragrapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessários acordos com os Governos estaduais e municipais, na forma da legislação Federal.

Art. 13. Fica criado o Curso Normal do Canto Orfeônico que oportunamente será instalado nos ginásios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, será submetido à aprovação da autoridade superior (BRASIL, 1934).

A grande questão agora era aliar conteúdos pedagógicos musicais com o sentimento nacionalista, isto fez com que grandes nomes surgissem, entre eles Villa Lobos, compositor de raízes folclóricas. Villa Lobos logo ganhou espaço no governo, aliando em seu método de ensino musical, pautado no canto coletivo, tendo como fundamentação questões cívicas e nacionalistas entretanto, "é preciso ressaltar que "Canto Orfeônico" é, ao mesmo tempo, o nome dado para uma disciplina escolar e uma proposta pedagógica" (SOBREIRA, 2017, p.12).

De acordo com Villa-Lobos: "nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão poderosa como a música" (SANTOS, 2010, p. 40). Mas, para que o canto orfeônico atingisse o patamar esperado, Villa-Lobos necessitava do envolvimento de pessoas muito importantes para este processo: os professores:

A criação do curso de formação de professores se destaca como fundamental para o início e implantação do canto orfeônico nas escolas. O próprio maestro se encarregou de ministrá-lo aos professores das escolas primárias municipais. Embora desti-

nado principalmente a estes professores, foram aceitos também os de escolas particulares (SANTOS, 2010, p. 43).

Outro recurso muito utilizado durante a aplicação do canto orfeônico, eram as concentrações orfeônicas, "realizadas em grandes espaços como teatros, praças ou campos de futebol" (SANTOS, 2010, p. 43):

Ocasião de prestar contas à sociedade dos resultados do ensino da música, as concentrações proporcionaram demonstrações grandiosas de apoio ao governo, presente através de representantes dos seus altos escalões ou do próprio Getúlio Vargas. Após a implantação do Estado Novo, aumentou a frequência dessas solenidades assim como o número de vozes e participantes (SANTOS, 2010, p.48).

As concentrações orfeônicas "proporcionaram demonstrações grandiosas de apoio ao governo, presente através de representantes dos seus altos escalões ou do próprio Getúlio Vargas" (SANTOS, 2010, p. 48). Estes momentos eram muito importantes para os dois principais atores envolvidos: a aceitação e apoio ao governo Vargas e ao canto orfeônico.

Pela imponência do espetáculo e pela repercussão que tiveram na alma popular, convém destacar as demonstrações realizadas em 1935 e 1940, no estádio do "Vasco da Gama", num total de 30.000 e 40.000 vozes respectivamente; a da praia do Russel, por ocasião da celebração da Missa de São Sebastião, de H. Villa- Lobos, celebrada em 20 de janeiro de 1936, pelo cardeal D. Leme, e outras (SANTOS, 2010, p. 87).

Muitas críticas foram atribuídas ao canto orfeônico. Uma das principais estava relacionada à necessidade de elevação de nível cultural da população brasileira. Através desta suposta elevação cultural, aspectos como contribuições de culturas denominadas menos importantes como indígenas e africanas, eram vistas com maus olhos e não faziam parte de uma cultura elitista.

Por fazer parte do governo Vargas, que ganhou cunho utilitarista, o canto orfeônico tomou um lugar de forte crítica, deixando de lado seu caráter educacional: "Desenvolvido durante o governo Vargas, o canto orfeônico acabou sendo relacionado ao autoritarismo e sofrendo questionamentos relativos às suas implicações políticas, em especial durante o Estado Novo" (SANTOS, 2010, p. 14).

A Lei 5.692/71, que modifica o ensino de 1º e 2º Graus no governo Emílio Garrastazu Médici, unifica as linguagens artísticas em um mesmo componente curricular: Educação Artística, com isto, professores que tinham a formação em Desenho, por exemplo, deveria a partir de então, lecionar as demais linguagens artísticas de forma polivalente.

A formação polivalente pretendida pelos cursos formadores de Educação Artística não dava conta de formar um professor que dominasse todas as áreas e as integrasse com competência. Assim, o que ocorreu, em geral, foi que o professor lecionava o que fosse de sua maior competência, ignorando as outras modalidades artísticas (SOBREIRA, 2008, p. 22).

O ensino musical passa então, a ser parte integrante de um todo, a disciplina Educação Artística visava por sua vez, o desenvolvimento da sensibilidade através das artes, e não o aprofundamento em uma determinada linguagem artística, como ocorria com o canto orfeônico.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o

mundo, e com a qualidade da vida (BRASIL, 1996, p. 11).

Passados oito anos do fim da ditadura militar brasileira, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a segunda LDB, a Lei nº 9.394/1996; esta LDB encontra-se vigente e teve base estruturada na Constituição Federal de 1988. Entretanto, a educação musical ainda não teve seu lugar de destaque merecido. Queiroz (2012) é otimista em afirmar novos rumores com a nova lei:

No que concerne ao ensino de arte, a LDB avança, pois traz uma nova definição que, mesmo não sendo clara em relação às especificidades das diferentes linguagens artísticas que caracterizam o campo das artes, não utiliza mais o termo "educação artística", o que, de certa forma, aponta para a não continuidade das práticas estabelecidas nas escolas a partir das definições da Lei 5.692/1971. [...] Todavia, mesmo que na lei não haja qualquer especificidade que evidencie que o termo "arte" se refere ao ensino de artes visuais, dança, música e teatro, documentos oficiais publicados posteriormente com vistas a apresentar orientações acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados na LDB, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e singularidades de cada área. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola (p. 32- 33).

Para que a música seja inserida com seu espaço de merecimento no contexto educacional, é necessário um forte esforço de todos que acreditam no poder educacional do ensino musical na educação básica. Entretanto, deve ser respeitada a importância que ensino musical apresenta na educação: "o ensino de música nas escolas deve ter como fim a formação de pessoas que sejam capazes de realizar seus projetos a partir de múltiplas linguagens" (GRANJA, 2006, p.14).

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS MUSICAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas focam em SAVIANI (2004), STEFANI (1987), GAINZA (1988) e ESTEVÃO (2002).

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada, tornando claro que a música pode ser um recurso muito valioso para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a socialização, para a interação, para a expressão e oralidade utilizando uma linguagem que fala ao corpo da criança, de forma lúdica e prazerosa.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM DESTAQUE

A educação musical enfrenta muitos problemas, como a ausência de sistematização entre o ensino educacional da música na Educação Básica e a desvalorização entre a integração da música como uma disciplina curricular específica, limitando os conceitos musicais a uma linguagem da área de arte (LOUREIRO, 2009).

A educação musical como disciplina específica, não representa mais uma obrigatoriedade aos currículos das escolas brasileiras. A ausência desta disciplina determinou-se devido à incorporação da música como linguagem musical à disciplina de arte, na

década de 1970. Esta mudança trouxe consequências à educação no país, caracterizando a formação de pessoas com pouca oportunidade de conhecer a música como parte do processo de ensino-aprendizagem, restringindo este estudo aos conservatórios e escolas direcionadas especialmente à música como formação (SCHAFER, 2013).

O ensino da música precisa ser algo prazeroso para despertar interesse nas crianças, a fim de incentivar a exposição das expressões emocionais, sentimentais e racionais dos sujeitos. Deste modo, ao professor cabe o papel de mediador entre o presente educacional do estudante e as aprendizagens relacionadas à música (SNYDERS, 2012).

A escola representa um importante papel no estudo musical ao intencionar a exploração das diversidades culturais, as trocas de experiências entre as pessoas e as diferenciações artísticas que a linguagem musical pode proporcionar (LOUREIRO, 2009).

As práticas pedagógicas utilizadas para o trabalho musical em sala de aula precisam ser planejadas previamente, com objetivos estabelecidos e resultados intencionados, mesmo que o estudo ainda esteja limitado à disciplina de arte, pois estudar a música permite que a criança reflita sobre os movimentos sociais e culturais, possibilitando a aprendizagem além dos ambientes escolares (SNYDERS, 2012).

Quando a criança chega à escola, suas potencialidades e defeitos tornam-se mais evidentes, influenciando os estímulos humanos a alcançarem a aquisição do conhecimento. Sendo assim, a escola precisa auxiliar a criança no crescimento, facilitando a evolução de suas habilidades, cabendo ao professor completar o processo ao observar as necessidades do sujeito, aproveitando suas capacidades de maneira prazerosa, de modo que a aprendizagem seja um processo concretizado e significativo (LOUREIRO, 2009).

OBJETOS SONOROS E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGOGICA

A relação entre o silêncio e o som proporciona diversas experiências de aprendizagem que enriquecem toda a aquisição e desenvolvimento do ser humano como um todo. Ao perceber os diversos tipos de sons e silêncios, os atritos com os objetos, percepções de sons em objetos convencionais, como garrafas, panelas, latas, caixinhas de fósforos e diversos materiais, é evidenciado a exploração musical pela intencionalidade de combinar sons (BRASIL, 1998).

Os brinquedos sonoros começam com a exploração dos sons do próprio corpo: movimentos com a boca, com as mãos, pés, ritmando e compassando de acordo com a comanda da brincadeira. Depois, a combinação entre os objetos os jogos começam a dar ritmo e noções de tempo (BRASIL, 1998).

Para tal prática, as brincadeiras de roda são como suporte em que as crianças se adequam de forma mais natural, que ajuda em toda parte de desenvolvimento e deleite do brincar. Afinal, as brincadeiras e cantigas de roda começam como apreciação e deleite, servindo para a transmissão de linguagens diversas (BRASIL, 1998).

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art.9º, incisos II e IX).

Os professores devem estar atentos como desenvolver a atenção nas crianças através da música. Ao cantar e brincar, as crianças adquirem o sentido da atenção, ob-

servando e captando o ritmo, tempo, intensidade, velocidade que a música pode ter naquele momento. Nesse momento, além da contribuição para o desenvolvimento pleno acontecer. Os Referenciais Curriculares orientam que:

Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja fiel (BRASIL, 1998, p.47).

As parlendas são as primeiras cantigas de roda que a criança utiliza como brinquedo sonoro. Por ser de fácil memorização, as parlendas costumam ser de letras curtas, é sem música e servem para a escolha de uma brincadeira. As mnemônicas são para fixar algum conteúdo com números ou nomes (BRASIL,1998).

As rondas ou cantigas de roda, são as expressões da poesia, música e dança, sendo que aqui no Brasil, recebe-se a influência de todas as matrizes culturais que temos: a indígena, lusitana e africana, incluindo também as europeias, como a espanhola, e francesa. Os Referenciais Curriculares acrescentam que:

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical (BRASIL, 1998, p.72).

No currículo da Educação Infantil, as cantigas de roda são parte de um trabalho realizado com a música, envolvendo vários outros fatores que já foram citados. Agora, vamos detalhar como cada trabalho com a música deve ser aproveitado da melhor maneira, criando diversas possibilidades de aprendizagem, respeitando a fase do desenvolvimento em que a criança está e as diversas linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem, no seu artigo 9º, que devem ser garantidas nas instituições que trabalham com a Educação Infantil as experiências que:

É por isso que me entristece tanto ver que, hoje em dia, a educação musical praticamente inexiste nas escolas. Educar significa preparar as crianças para a vida adulta; ensiná-las a se comportar e a escolher o tipo de gente que desejam ser. O resto é informação e se pode aprender de um jeito muito simples. Para tocar bem música, você precisa estabelecer um equilíbrio entre cabeça, coração e estômago. E, se um dos três não está presente ou está presente demais, você não pode usá-lo. Existe alguma coisa melhor que a música para mostrar a uma criança como é ser humano? (BARENBOIM; SAID, 2003, p. 40-41).

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar

os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

A música, neste contexto teórico, não se estrutura por si mesma, mas é estruturada pelas pessoas, pela capacidade de se perceber e estruturar os sons do mundo material em estruturas simbólicas em nível de consciência. A música é social, não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas também, por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado. Nessa perspectiva, a arte e, consequentemente a música, são entendidas como uma prática social e culturalmente constituída e que, assim sendo, seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (SHEPHERD e WICKE, 1997).

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super- heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento (BRASIL, 1998, p. 52).

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais:

No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 88).

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a parti - cipação e inclusão de todos. As (os) professo - ras (es) têm ainda a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças gostem; possibilitar que as crianças possam escolher vivências (oferecendo possi - bilidades de escolha); encorajar, sempre que possível, que as próprias crianças convidem as que não se sentem incluídas a participar das brincadeiras (SÃO PAULO, 2019, p. 93).

CONCLUSÃO

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos.

As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

A música é incluída nas atividades permanentes propostas em diversos documentos da educação, desta forma, o currículo escolar deve prever e garantir tais experiências às crianças, facilitando as interações com diferentes manifestações musicais, artísticas, de literatura, de dança, dentre outras linguagens.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe. Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

A música, assim como as demais linguagens artísticas, tem o poder de desenvolver no indivíduo a capacidade crítica, a percepção e a imaginação, a criatividade, além de auxiliá-lo a superar um estado de despersonalização, inserindo-o em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região centro-oeste. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, educação e reconstrução social. Jornal da USP. São Paulo, Ano XV, número 529, novembro de 2000.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

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

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

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

MÁRSICO, L. O. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MÉTODOS E RESULTADOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO BÁSICO

REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA

RESUMO

Esta pesquisa trouxe uma abordagem sobre três fatores principais sobre as crianças portadoras da Síndrome de Down: as dificuldades enfrentadas pelos professores, pais e alunos, métodos que podem aperfeiçoar a inclusão na sala de aula e também os resultados quando ocorre uma inclusão adequada. Também aborda algumas manifestações clínicas desta síndrome e o impacto que causam na vida das pessoas que a possuem. A síndrome de Down é a desordem genética mais comum, e embora seja conhecida por todos, ainda precisa ser desmistificada, devido a alguns preconceitos e subestimação que ocorrem no meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Síndrome de down; Professores; Pais.

1. INTRODUÇÃO

Existem diversos tipos de deficiências intelectuais, sendo algumas de grau mais leve e outras de grau avançado. Porém, o foco deste artigo será a Síndrome de Down (SD), cuja frequência é de cerca de 1 a cada 750 nascidos vivos, sendo considerada a condição genética mais comum pelo seu número de casos. (CAPONE, 2004)

Esta desordem genética é diagnosticada logo após o nascimento, e é decorrente de uma trissomia do cromossomo 21, e seus sintomas e manifestações clínicas, na maioria das vezes, são muito claros. Dentre os sintomas mais comuns, estão:

[...] hipotonia, baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, mãos pequenas e largas com prega palmar única, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, nariz pequeno com base nasal achatada, baixa implantação das orelhas, língua projetada para fora da boca, palato ogival, cardiopatia congênita, genitais hipodesenvolvidos, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo. (SCHWARTZMAN, 1999)

Nem todos os portadores apresentam essas manifestações, porém, todos possuem a mesma condição: deficiência mental. (ANTONARAKIS et. al., 2004)

Embora exista uma deficiência intelectual envolvida na síndrome de Down, muitas crianças, adolescentes e adultos conseguem desfrutar de uma vida comum, sem deixar que a doença genética os aflija e os impeça de ter amizades, amores e empregos. Entretanto, cada um desses fatores envolve também a forma como essas pessoas são acolhidas e inclusas na sociedade. No que tange as crianças, a escola é essencial para um bom desenvolvimento social e pessoal.

Visando tal importância das interações escolares que ocorrem no ensino básico, é imprescindível a atuação dos professores e também dos pais para proporcionar uma vida social bem-sucedida para a criança. Porém, nem sempre é fácil encontrar métodos realmente eficazes para uma inclusão efetiva em sala de aula, que tragam resultados esperados e que permaneçam ao longo da vida dos portadores de Síndrome de Down. Além de beneficiar essas crianças especiais, quando a inclusão dentro da sala de aula é feita corretamente, os outros colegas da turma e professores também são beneficiados e amadurecem socialmente. (TEIXEIRA e KUBO, 2008).

Quais são as dificuldades que tais crianças encontram no decorrer de sua vida escolar? Quais são os métodos eficazes para a inclusão dessas crianças? Quais são os resultados de uma inclusão desde a infância?

Esta pesquisa tem como objetivo responder a essas perguntas, levando em conta

o ponto de vista das crianças com síndrome de Down e também de seus educadores.

2. DIFICULDADES

Pueschel (2000) relata que pessoas portadoras da síndrome de Down apresentam um desenvolvimento físico e mental bem menor do que as crianças sem essa síndrome na mesma faixa etária. Além disso, de acordo com a MSD (Versão saúde para a Família), o QI dessas crianças é, em média, de 50, enquanto o das crianças não afetadas chega a 100. Isso acarreta diversos problemas no que tange a comunicação e o psicológico dessas crianças, haja vista que o seu desenvolvimento é mais lento e há a necessidade de uma preparação maior para cria-las e educa-las.

[...] um comportamento sugestivo de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade costuma ser visto na infância. As crianças com síndrome de Down correm maior risco de comportamento autista, especialmente aquelas com deficiência intelectual grave. Existe um risco aumentado de depressão em adultos (Depressão) e crianças (Depressão e transtorno da desregulação do humor em crianças e adolescentes). (MSD, 2018)

Quando um professor é bem preparado para dar uma atenção e educação especial a essas crianças, existe a possibilidade de evitar transtornos futuros e garantir o bem-estar físico e psicológico na infância. Os primeiros anos de vida são essenciais para um crescimento saudável e feliz, tanto para crianças comuns quanto para as que são portadoras da síndrome de Down. Uma das dificuldades encontradas no decorrer de suas vidas é o preconceito sofrido por outras crianças ou até mesmo por adultos que subestimam a sua capacidade, e isso as acompanha por muitos anos, podendo causar transtornos de ansiedade e de depressão.

[...] A sociedade exige que as pessoas com síndrome de Down tenham um comportamento perfeito, pois diante de qualquer deslize, atribui o comportamento à síndrome, como se isso não pudesse acontecer nas mesmas circunstâncias com outro indivíduo sem a síndrome. Esta intolerância diante do estigma é o que Amaral (1995, p.121) denomina “generalização indevida”. Atitudes preconceituosas são observadas nos mais variados contextos: entre crianças e adolescentes, quando começam a se tornar mais críticos; entre os adultos, pais de crianças sem deficiências que freqüentam os parques, cujos filhos compartilham os brinquedos com as que apresentam síndrome de Down; nos transportes, em lanchonetes e restaurantes e até entre donos ou diretores de escolas que se dizem educadores quando, em contrapartida, rejeitam alunos com a síndrome. Neste caso, incluem- se vários de nossos sujeitos. (SAAD, 2003)

A chegada de um bebê com SD causa muitos sentimentos aos pais, visto que criam uma grande expectativa e não estão preparados para a criação especial que essas crianças precisam. Segundo Cunha (2008), a maneira como a notícia da síndrome é dada em grande parte das vezes, causa um sofrimento muito maior, pois não é dada da forma adequada e traz mais dificuldades para a aceitação da criança. Por exemplo, a pesquisa de Cunha traz um relato de como a notícia da SD foi dada aos pais:

“Mas o médico ainda falou, não sei, são mais de cinco mil síndromes, dezenas, milhares de síndromes, como é que eu vou saber, isso é para vocês investigarem depois com calma, o bebê está super bem.”

Em sua pesquisa, Cunha (2008) também incluiu algumas reações das mães ao descobrirem a SD. Abaixo está uma delas:

“A minha reação era só chorar, a sensação que te dá é que você está levando um tiro. Eu tinha a sensação que me jogavam terra em cima de mim, eu estava viva, mas de repente eu saía por causa do meu filho.

Mas a sensação é a pior possível, é de desproteção, castigo, parece que você está sendo castigado por Deus. Você chora mesmo a morte do filho, e aí eu ficava assim, ah, meu Deus, porque eu estou chorando, se o meu filho está vivo lá. O meu filho que eu esperava, eu chorei ele morto mesmo. ”

Tais relatos mostram as adversidades enfrentadas logo após o nascimento e/ou descoberta da criança com SD. Esses sentimentos de desprezo, decepção e de “castigo” podem trazer sérias consequências para a criação e desenvolvimento de seu filho.

Segundo Sá (apud SILVA, 2011), um dos problemas que os professores enfrentam para implantar uma educação inclusiva é a realidade vivida nas condições de trabalho precárias, o que envolve muitos alunos em uma turma só e a falta de preparação profissional para lidar com deficiências intelectuais. Além de ter competência para isso, o professor também precisa do apoio da escola como um todo para implantar medidas inclusivas para crianças com SD. E é claro que, para ter bons resultados, a direção e coordenação da escola também deve estar preparada para isso, algo que também não acontece na maior parte do tempo.

3. MÉTODOS EFICAZES PARA INCLUSÃO

Embora existam muitas dificuldades para a inclusão dos alunos com SD, existem algumas formas de fazer com que essas crianças se sintam mais acolhidas e interajam melhor com seus colegas de turma. A primeira coisa em que devemos refletir é a forma como os pais lidam com a educação e criação dos filhos. A criança com SD deve se sentir capaz, amada e respeitada. Da mesma forma que não pode ser subestimada, também não pode ter seus limites desrespeitados, o que envolve não cobrar aquilo que as crianças não podem fazer. No começo da infância, no período pós-nascimento, pode ser desafiador estabelecer uma boa relação de carinho e amor com a criança com SD, visto que, como já mencionado antes, após o descobrimento da síndrome, é muito difícil enfrentar as manifestações clínicas que a mesma traz.

As atividades físicas são extremamente importantes para as crianças portadoras de SD, desenvolvendo habilidades físicas e, dependendo da atividade, habilidades estratégicas. Brincadeiras e esportes são essenciais para aprimorar as interações sociais dessas crianças, lapidar sua personalidade e incentivar o amor próprio delas, mesmo que ainda muito jovens. Quando a criança se sente amada e valorizada, não há espaço para tristeza e nem desânimo, contribuindo também para uma boa vida acadêmica.

[...] O ato de brincar tem uma função social, cultural. No ato de brincar as crianças entram em contato com um mundo novo, novos objetos, novas possibilidades, sentimentos; o ato de brincar, apesar de parecer simples, é algo muito complexo, que exige muito da criança. Esse contato com outros indivíduos e com o mundo é fundamental para que a criança com síndrome de Down desenvolva sua identidade, sua autonomia e descubra o mundo a sua volta. (CINTRA, 2015)

Entendendo a importância do ato de brincar, existe uma brincadeira muito simples, que é indispensável na criação de crianças portadoras de SD – o faz- de-conta. Essa brincadeira é capaz de ampliar e desenvolver a imaginação dos pequenos, fazendo com que eles criem em sua própria mente o mundo da forma que quiserem. Existem outras brincadeiras também, mas cada uma cumpre os mesmos objetivos: fazer a criança conhecer as regras, tomar iniciativas, aprender sobre o convívio social, estimular a memória, organização, curiosidade, autonomia e desenvolvimento da linguagem. (DAMAS-

CENO, 2017)

Os professores na educação infantil também têm grande responsabilidade no desenvolvimento das crianças com SD, mas para isso, precisariam ter uma melhor orientação na sua formação, para poder criar um ambiente inclusivo na sala de aula. Cada aluno tem sua própria personalidade, suas próprias características, dificuldades e virtudes, e, mesmo que não sejam afetadas por alguma deficiência, precisam de uma atenção especial do professor. É por isso que há uma grande dificuldade quando falamos da quantidade de alunos em uma turma, pois isso dificulta a educação especial para os alunos que possuem alguma deficiência intelectual ou até mesmo aqueles que não a possuem.

Para obter uma boa linha de raciocínio e referencial teórico do Brasil, iremos analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento ressalta que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas, ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada através de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; (BRASIL, 2001)

- Garantir condições de acessibilidade aos recursos materiais e técnicos apropriados: mobiliário, parques infantis, brinquedos, recursos pedagógicos, materiais de primeiros socorros, facilidade de acesso e de transporte, assim como a proximidade dos recursos comunitários de apoio, entre outros indispensáveis; (BRASIL, 2001)

- Divulgar a visão de educação infantil, na perspectiva da inclusão pelos diversos meios de comunicação. As escolas especiais e os centros de educação infantil governamentais ou não e outras entidades congêneres, como também as instituições de ensino superior, podem constituir-se em efetivos elementos de cooperação nesse propósito; (BRASIL, 2001)

- Realizar levantamento dos serviços e recursos comunitários institucionais como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; (BRASIL, 2001)

- Conhecer as informações contidas no documento “Adaptações Curriculares – uma estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” – (MEC/SEF/SEESP/99), com vistas a buscar subsídios para adequar os conteúdos às necessidades de cada criança; (BRASIL, 2001)

- Estabelecer parcerias visando ações conjuntas entre a saúde e a assistência social, garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado; (BRASIL, 2001)

- Garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; (BRASIL, 2001)

- Promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; (BRASIL, 2001)

- Promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades existentes no processo de inclusão; (BRASIL, 2001)

- Solicitar consultorias ao órgão

responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/ SEESP. (BRASIL, 2001)

- Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com necessidades educacionais especiais conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001)

É nítida a necessidade de uma maior interação entre pais, escolas e até mesmo serviços de saúde. Cada criança é única, e para que haja a inclusão dentro da sala de aula, os professores devem receber uma maior capacitação e instrução para desenvolver brincadeiras e atividades que aumentem o bem-estar e as habilidades das crianças com SD. Não somente os professores, mas os pais também devem estar atentos ao que seus filhos sentem, e aos pais das outras crianças da turma, fica o compromisso de desmistificar preconceitos e atitudes que podem inferiorizar os colegas portadores de SD.

Um dos métodos mais eficazes para a inclusão é também algo simples que deve ser feito diariamente. Incentivar a imaginação através de histórias e fazer com que a criança pense em seu próprio “conto de fadas” irá exercitar sua habilidade de raciocínio e irá aprimorar a sua linguagem, o que envolve a melhora em sua comunicação, tanto com os pais, quanto com os colegas de turma.

Para uma inclusão eficaz, não se deve, por exemplo, deixar de lado o aluno portador de SD para realizar uma brincadeira com os demais alunos. Isso além de ser uma completa exclusão, também demonstraria falta de respeito e faria a criança se sentir incapaz e sem amigos. O que seria a inclusão então? Criar brincadeiras e atividades para TODOS os alunos realizarem em conjunto. Atividades que induzam a interação entre eles, que façam o aluno com SD se sentir muito importante na realização das mesmas. Quando realizado em creches e pré-escolas, o trabalho íntegro dos professores em conjunto com a direção e coordenação podem trazer benefícios que acompanharão os alunos ao longo de suas vidas. (BRASIL, 2001)

4. RESULTADOS DE UMA INCLUSÃO ADEQUADA

Como mencionado no início deste artigo, as pessoas portadoras da SD sofrem com as manifestações clínicas físicas e mentais desde o seu nascimento, assim como os pais também têm grande dificuldade em lidar com os desafios associados a desordem genética dos filhos. Porém, quando são orientados de forma correta e quando a inclusão é realizada desde o início de sua vida escolar, os resultados são nítidos.

A partir do momento em que a criança com SD aprende a contar histórias, entende que há regras dentro da sala de aula e se sente acolhida pelos seus colegas, sua habilidade de comunicação e de imaginação são aperfeiçoadas. Quando não existem traumas e nem experiências ruins na infância, é muito mais difícil desenvolver depressão ou qualquer outro transtorno psicológico mais sério. Assim como uma criança comum que não recebe carinho e é subestimada pelos pais pode desenvolver um quadro de tristeza profunda na sua adolescência, isso se multiplica em pelo menos duas vezes quando se trata de portadores da SD.

Hoje em dia existem diversos adultos portadores da SD que moram sozinhos, alguns casados, outros em uma carreira acadêmica ou profissional, e se conseguiram alcançar tal qualidade de vida, fica claro que, durante sua vida escolar e com os pais, estas pessoas foram criadas num meio inclusivo, com brincadeiras e atividades que aprimoraram cada uma de suas habilidades. É claro que existem graus da SD, porém, de qualquer forma, quando a criação é adequada, cada criança pode desenvolver o máximo de suas capacidades, dentro de suas limitações.

São pessoas que demonstram carinho e que podem compartilhar a vida com amigos, familiares e possíveis cônjuges.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, ressalto a importância dessas queridas crianças, que, embora tenham tantas dificuldades, com a ajuda necessária podem ter uma vida normal e feliz. É gratificante poder entender melhor como elas se sentem, e ainda mais: saber que existem formas para deixa-las mais felizes e satisfeitas na sala de aula e ao longo do seu crescimento pessoal.

A inclusão de crianças portadoras da SD é uma responsabilidade de todas as pessoas, não somente de pais e professores. Todos nós devemos dar a autonomia, o respeito e o amor que elas merecem. Porém, especialmente os professores e diretores de escolas devem dar o apoio adequado e íntegro para crianças especiais, portadores de deficiências intelectuais, o que não envolve somente a SD. Também é importante lembrar que o preconceito e subestimação dessas crianças ainda é um problema e que deve ser tratado no meio social.

Portanto, almejo uma melhoria nos recursos encontrados em escolas públicas e também uma formação e capacitação mais eficiente para educadores, coordenadores e diretores. Se todos fizerem suas partes, será mais fácil criar um ambiente acolhedor e respeitoso para as crianças, adolescentes e adultos portadores da Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

ANTONARAKIS, S.E. et al. Chromosome 21 and Down syndrome: from genomics to pathophysiology. Nat Rev Genet., v.5, n.10, p.725-738, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CAPONE, G.T. Down Syndrome genetic insights and thoughts on early intervention. Infants Young Child., v.1, n.1. p. 45-58, 2004.

CINTRA; OLIVEIRA; VEIGA, 2015, p.163) CINTRA, R. C. G. G; OLIVEIRA, A. N;

VEIGA, E. C. F. (2015). As contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down na educação infantil.

CUNHA, A. M. F. V.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; FIAMENGHI, G. A. Impacto da

notícia da síndrome de Down para os pais: histórias de vida. Ciência e Saúde Coletiva, v. 15, n.2, p.444-451, 2010.

DAMASCENO, Beatriz Cristina Estevão; LEANDRO, Viveane da Silva Balbino; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down. Research, Society and Development, v. 4, n. 2, p. 142-152, 2017.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 9, n. 1, p. 57-58, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S. Generalidade Síndrome de Down. São Paulo: Memnon Ed. Mackenzie, 1999.

SILVA, Margaret do Rosário Silva. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. 2011. vii, 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, nº2, Sept./Dec Marília: ABPEE. 2008.

BULLYING NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO RECORRENTE

REGINA SCHROEDER DOS SANTOS LIMA

RESUMO

A palavra bullying se refere a agressões físicas e verbais constantes e que machucam interna ou externamente outra pessoa. Ele pode ser causado devido a características físicas ou intelectuais das vítimas. O bullying é cada vez mais comum nos corredores, salas e pátios escolares, o que tem causado uma preocupação em pais e docentes, pois essas agressões físicas e verbais podem levar a consequências e atitudes sérias e perigosas por parte das vítimas. Em vista disso, tem sido cada vez mais importante a introdução de métodos para a erradicação do mesmo, tanto nas escolas quanto em outros ambientes. Este artigo tem como objetivo ilustrar as dificuldades enfrentadas pelas vítimas de bullying, o pensamento dos agressores e também o papel importante que a escola possui nessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Vítimas; Agressores; Escola; Professores.

INTRODUÇÃO

A definição de bullying, de acordo com Menegotto, Pasini e Levandowski (2013), é a sequência de atos de violência física ou verbal (psicológica), que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas e é feita através de apenas um autor ou um grupo de alunos. Embora seja algo muito recorrente nas redes sociais, televisão, rádio e outras mídias, o bullying ainda pode ser considerado assíduo nas escolas brasileiras. Esses atos de agressão podem ser determinantes na formação da personalidade de um indivíduo, levando em consideração os traumas que o bullying pode trazer para crianças e adolescentes. Diferente de outros tipos de violência, o bullying normalmente acontece por um longo período de tempo, e é exatamente por esse motivo que podem causar sérios desequilíbrios emocionais.

De acordo com FANTE (2005), a tradução para a palavra bullying é:

[...] “bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angustia e sofrimento. Insultos, Intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando- os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying”. (FANTE, 2005, p.28)

A agressão física é a mais conhecida e envolve o ato de empurrar, chutar, beliscar, socar, esconder pertences pessoais, entre outros, podendo até mesmo envolver o assédio sexual. Já na agressão verbal, podemos incluir xingamentos, apelidos e importunação, de forma direta. Na forma indireta, encontramos atos de exclusão, isolamento e até mesmo a disseminação de boatos. (PIGOZI, MACHADO, 2015)

Ainda existe outro tipo de bullying, muito comum neste ano de 2020, que é o cyberbullying. Este consiste em uma forma de agressão totalmente virtual, em que os agressores se escondem atrás de contas falsas (fakes) e usam as redes sociais para menosprezar os outros, ameaçar e até mesmo enviar mensagens de ódio. A criação de contas em redes sociais facilita muito a entrada de agressores neste meio, pois apenas com um e-mail ou número de telefone, as pessoas conseguem criar contas e praticar o cyberbullying com crianças e adolescentes.

Por mais que o cyberbullying seja virtual, ele pode sim interferir nas relações escolares, haja vista que existe também uma humilhação diante dos outros alunos, podendo causar constrangimento para aquele que foi agredido ou assediado. É por isso que a escola, juntamente com a equipe de professores, pode e deve ser de grande ajuda e refúgio para as crianças e adolescentes que

sofrem cada uma dessas agressões.

Sobre o bullying, a autora Cléo Fante (2005), relatou:

[...] o comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, porafetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente ascrianças de todas as idades, em todas as escolas e em todos ospaíses do mundo" [...] (FANTE, 2005, p.168).

OS AGRESSORES

O bullying escolar possui dois tipos de protagonistas: quem sofre e quem comete. Mas o que leva um aluno, criança ou adolescente, a praticar esse tipo de agressão? Para começar, devemos levar em conta que a violência está presente nos dias de hoje, seja em jogos, filmes, séries ou até mesmo dentro da família. De acordo com Arruda e Esteve (2014), esses conteúdos violentos estão muito mais acessíveis com a ajuda da internet, além do jornalismo, que muitas vezes usam o sensacionalismo e a violência para ser mais atrativo e obter mais audiência. Os jogos mostram que quanto mais violenta for a morte do inimigo, melhor, além de fazer com que a criança ou o adolescente pense que a violência é uma ótima forma de resolver as coisas e expressar aquilo que pensa. Trazendo para ávida real, esses jogos podem trazer a ideia de que o "valentão" é melhor e mais popular, como um herói respeitado, mas aquele aluno que sofre zombaria e humilhação é um fracassado.

A pessoa que pratica o bullying também é uma vítima, já que lhe faltam valores como amizade, respeito e talvez até carinho e amor, se tornando um indivíduo egoísta e sem empatia. Algumas vezes, o agressor também sofre bullying, e está apenas a procura de pessoas mais "fracas" para descontar aquilo que é feito com ele e, de alguma forma, se sentir melhor. Quando o aluno sofre em casa ou na rua, quando é maltratado, ele também pode sentir a necessidade de se impor e de se tornar o mais forte na escola, aquele que é superior aos seus colegas e que não precisa da ajuda de ninguém. E é nesse momento que percebemos o quanto esse aluno precisa de ajuda sim, da mesma maneira que as vítimas das agressões. (ARRUDA, ESTEVES, 2014)

Outro fato é: se a criança/adolescente vê os familiares ofendendo, agredindo ou humilhando uns aos outros, como ele tratará bem os seus colegas? Principalmente na infância e na adolescência somos muito apegados ao que vemos em casa, queremos seguir o exemplo de nossos pais. Quando não existe uma boa relação de respeito e afeto no ambiente familiar, isso com certeza influencia no comportamento dos filhos, haja vista que querem ser como espelhos dos pais.

Rech et al (2013) realizou uma pesquisa de prevalência de vítimas e agressores de bullying. Sua amostra teve a participação de alunos de 11 a 14 anos, em que 1230 alunos matriculados nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul, RS, no ano de 2011 foram avaliados. Os agressores corresponderam a 7,1% e as vítimas 10,2%. Dentre os agressores, surpreendentemente, 32% se sentiram muito bem após cometer bullying, enquanto 44,2% se sentiram muito mal. 11,5% dos agressores cometem bullying várias vezes ao dia, enquanto a maior parte (79,3%) já agrediram várias vezes ao dia.

A pesquisa também mostrou que alguns agressores sentem medo depois de praticarem bullying. Uma das possíveis razões para esse medo pode ser o receio de serem descobertos, pois sabem que aquilo que fazem não é certo. Além disso, houve uma pesquisa para saber o nível de insatisfação com a imagem corporal, utilizando o Body Shape Questionnaire (BSQ), validado para adolescentes na sua versão brasileira e que mede o nível de preocupação com a forma física. Os resultados desse estudo foram, de acordo com Rech et al (2013):

[...] "Os insatisfeitos com a imagem corporal apresentaram mais do que o triplo de chances de serem vítimas (RP = 3,24 - IC = 1,99- 5,28), e quase o dobro de chan-

ces de serem agressores (RP = 1,98 - IC = 1,53-3,73) em relação aos satisfeitos. Os escolares que relataram hábitos sedentários por mais de três horas por dia apresentaram 55% mais chances de serem vítimas (RP = 1,55 - IC = 1,01-2,36) e mais do que o dobro de chances de serem agressores (RP = 2,42 - IC = 1,47-3,97) do que os escolares que dispensavam menos do que três horas por dia aos hábitos sedentários. Os meninos também apresentaram mais do que o dobro de chances (RP = 2,45 - IC = 1,42-4,24) de serem agressores em relação às meninas, assim como os escolares mais velhos (13 e 14 anos) apresentaram 86% mais chances (RP = 1,86 - IC = 1,06-3,26) de serem agressores em relação aos escolares mais novos (11 e 12 anos).” [...] (RECH et al, 2013)

Sendo assim, o pensamento que as crianças e adolescentes possuem sobre o próprio corpo também pode influenciar no seu comportamento diante o bullying escolar.

AS VÍTIMAS

O bullying sempre começa quando o agressor não aceita alguma diferença da vítima. Essas diferenças normalmente são físicas, como a altura, o peso, usa de aparelho ortodôntico ou óculos, tamanho de alguma parte do corpo e até mesmo o cheiro ou hálito do aluno. Aqueles que têm essa predisposição a praticar o bullying, sempre acharão algum motivo para insultar alguém. Isso se torna fácil quando existe um padrão de beleza na sociedade, em que certo tipo de corpo é bonito e outro tipo não, o que se tornou muita mais forte pela existência de redes sociais que incentivam a busca pelo corpo perfeito. Além da questão estética, a vítima de bullying também pode ser um alvo quando sua condição financeira não a favorece ou quando seu sotaque é diferente dos demais. A situação pode ser tão fútil a ponto do motivo do bullying ser um lanche trazido de casa que não agradou aos outros alunos, tornando a vítima uma pessoa fraca e inferior. (ARRUDA, ESTEVES, 2014)

Outra justificativa usada para menosprezar outro aluno é a sua orientação sexual, principalmente quando se trata de meninos homossexuais, por gostarem de coisas consideradas “de meninas”, sendo apelidados por nomes e substantivos pejorativos. Pode ocorrer também com alunos que seguem alguma religião diferente dos colegas ou até mesmo com aqueles que possuem algum tipo de deficiência física ou intelectual.

Segundo Neto (2005) afirma que existem facilitadores para a ocorrência do bullying no meio familiar:

[...] “Embora não haja estudos precisos sobre métodos educativos familiares que incitem ao desenvolvimento de alvos de bullying, alguns deles são identificados como facilitadores: proteção excessiva, gerando dificuldades para enfrentar os desafios e para se defender; tratamento infantilizado, causando desenvolvimento psíquico e emocional aquém do aceito pelo grupo; e o papel de “bode expiatório” da família, sofrendo críticas sistemáticas e sendo responsabilizado pelas frustrações dos pais.” [...] (NETO, 2005)

Diferente do que alguns talvez pensem, o bullying não é uma brincadeira inocente. Uma brincadeira saudável ocorre quando TODOS estão rindo, estão felizes e quando ninguém se sente ofendido ou deixado de lado. Por se sentirem fracos e isolados, as vítimas de bullying sentem medo de pedir ajuda aos pais e professores, ainda mais quando os agressores se passam por amigos e tratam muito bem as vítimas perto dessas pessoas. Quando a agressão física é recorrente, é possível que apareçam hematomas e marcas pelo corpo, talvez facilitando a descoberta dos pais quanto ao bullying que o filho sofre. (ARRUDA, ESTEVE, 2014)

Porém, quando as agressões são verbais ou virtuais, os pais têm uma maior dificuldade para perceber o que os filhos sofrem, levando em consideração a sutileza que os agressores usam. É por isso que os responsáveis devem estar atentos e manter uma boa comunicação em família, para que a criança ou adolescente se sinta acolhido e possa contar o que ocorre na escola ou fora

dela.

Podemos acompanhar o resultado de um estudo realizado por Oliveira et al (2015), em que foram encontrados os seguintes dados sobre as causas de bullying com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

[...] “As causas do bullying não foram identificadas na maioria, com 51,2% (IC95% 48,6-53,7%); seguidas de questões relacionadas à imagem ou aparência corporal, 18,6% (IC95% 16,5-21); aparência do rosto, 16,2% (15,4%-17,1%); raça ou cor, 6,8% (IC95% 6,4-7,3);

orientação sexual, 2,9% (IC95% 2,5-3,5); religião, 2,5% (IC95% 1,9- 3,2); e região de origem, 1,7% (IC95%1,5-2)” [...] (OLIVEIRA ET al, 2015, p. 278)

Como pudemos ver, os dados indicam que (excluindo as causas não identificadas), a imagem/aparência corporal e a aparência do rosto são as causas mais recorrentes para o bullying. Isso significa que crianças e adolescentes sofrem agressões físicas e verbais simplesmente por terem um corpo ou rosto que não se encaixa nos padrões dos outros alunos. E pior ainda, a causa “raça ou cor” tem a frequência de 6,8%, o que retrata o racismo na escola, em adolescentes com menos de 16 anos. Esse fato é estarrecedor, pois notamos como as atitudes e falas racistas dos familiares e das mídias digitais afetam o pensamento de crianças e adolescentes, já que absolutamente ninguém nasce com um pensamento racista e discriminatório. São três fatores (raça, aparência corporal e rosto) que fazem parte do que a criança ou o adolescente é, mas que os outros alunos usam como motivo para humilhação e zombaria. Por que uma criança/adolescente deveria se sentir inferior simplesmente por ser quem ela é?

Infelizmente, o bullying também pode ser consequência de professores que expõem as notas dos alunos e mostram o mau desempenho escolar deles, tornando-os alvos de zombaria por parte dos outros alunos. Isso acarreta uma série de sentimentos na vítima, mas em destaque, há a insegurança que este aluno irá sentir na próxima vez que realizar uma prova ou até mesmo uma atividade em grupo. O aluno que sofre humilhação carrega consigo um sentimento de inferioridade, podendo até mesmo se sentir incapaz de ter amigos e futuramente desenvolvendo problemas psicológicos.

De acordo com Fante (2005), as consequências do bullying escolar são graves, podendo resultar na ansiedade, uma psicopatologia que pode até mesmo necessitar de um tratamento medicamentoso, em casos mais graves. A criança/adolescente que sofreu bullying se torna um adulto inseguro, descontente com sua vida, talvez com seu corpo, com seu jeito, e sente medo de se relacionar com outras pessoas. Muitos têm medo de falar, de se relacionar amorosamente e acabam se fechando em seu próprio mundo. Em contrapartida, algumas vítimas do bullying podem se tornar adultos rancorosos, até mesmo violentos, que sempre estão esperando que alguém os ofenda ou os agrida, podendo afastar pessoas do seu convívio. Além disso, as vítimas podem posteriormente se submeter a tratamentos estéticos apenas para tentar agradar outras pessoas, sentimento decorrente de tantas críticas que já recebeu sobre sua aparência. Outra coisa que pode acontecer após anos de bullying é o desenvolvimento de transtornos alimentares, como bulimia e anorexia. Quando um adolescente é muito criticado devido ao seu peso, isso pode leva-lo a ficar horas ou até dias sem comer e fazer exercícios físicos excessivamente (anorexia) ou comer compulsivamente e depois vomitar os alimentos para perder peso (bulimia). Como afirma Fante (2005), o bullying é extremamente prejudicial:

[...] O bullying é a pior forma de violência, pois suas vítimas se tornam reféns do medo, da ansiedade, angustia e raiva por não ter como se livrar da opressão, isso pode acarretar a evasão escolar, o ingresso no mundo das drogas, ou ainda formar pessoas com sérios problemas psicológicos que serão capazes de cometer qualquer tipo de

violência no presente ou futuro. [...] (FANTE, 2005)

Embora cada criança e adolescente seja única, existem alguns sinais relatados por Arruda e Esteves (2014) que servem de alerta para os pais. São eles: urinar na cama, dificuldade para dormir, falta de apetite, dores e marcas pelo corpo, bulimia/anorexia, poucos ou nenhum amigo, tentativas de suicídio, agressividade, ansiedade, medos, não querer ir para a escola, tristeza, mau desempenho escolar e atos de autoagressão. Mesmo que a criança ou adolescente diga que não está acontecendo nada de ruim, os pais e professores devem examinar a situação mais de perto quando perceberem alguns sinais desta lista.

A ESCOLA

É claro que a direção da escola e os professores não têm controle sobre o que acontece fora do ambiente escolar, mas podem encarar o bullying dentro da sala de aula. Esse processo começa pela informação, ou seja, o conhecimento sobre o que é e as consequências de se praticar o bullying.

[...] O bullying no Brasil ainda é algo muito novo e por isso professores, diretores, coordenadores, muitas vezes não o conhecem profundamente e não sabem como lidar com esse problema. Em alguns casos sem tem até materiais que falam a respeito, mas esses não chegam até os professores, cartilhas, cartazes ainda acabam ficando esquecidos nos armários e não são colocados em uso. E o conhecimento fica pelo que a mídia fala ou divulga, quando casos graves de bullying viram notícia. [...] (ARRUDA, ESTEVE, 2014)

Como muitas vezes o bullying parece uma brincadeira e é realizado de forma sutil, ele passa despercebido pelas autoridades escolares, sendo esquecido e somente lembrado quando alguma coisa grave acontece. Para realmente entender e conhecer os alunos, saber o que passa no dia-a-dia de vítimas e agressores, a coordenação e professores devem desenvolver uma relação de confiança e amizade com o aluno, deixando um espaço para ele se abrir quando for necessário. Deve-se observar quando essas brincadeiras e ofensas se tornam repetitivas e a vítima se isola dos outros alunos e sente medo de falar qualquer coisa durante as aulas, com receio de receber mais ofensas e agressões.

Por mais que os valores morais normalmente sejam ensinados e absorvidos em casa, a escola também pode ter uma parte desse papel por mostrar para as crianças/adolescentes o respeito ao próximo. Uma sugestão para isso é usar aulas livres para fazer dinâmicas com os alunos, em que eles podem dizer o que gostam um no outro, além de ministrar aulas sobre o bullying. Algumas vezes, os agressores praticam esse ato pois não sabem o efeito que suas palavras têm na vítima, pensando que ela também encara as agressões como uma brincadeira inocente.

É por isso que a informação é essencial. Quando os agressores são alertados sobre o sofrimento que seus atos podem causar, isso talvez os impeça de praticá-los. Trazer para a escola palestrantes que já sofreram ,bullying pode ser interessante para que todos os alunos desenvolvam empatia uns pelos outros. Devemos lembrar que a vítima não tem culpa de sofrer bullying, levando em conta que muitas vezes o motivo do bullying é uma característica própria do aluno (peso, altura, rosto, etc.). Sendo assim, o aluno vítima de bullying não pode pensar que o problema é ele, ou que ele tem que fazer algo para mudar sua aparência. O grande problema são os agressores que não tem ideia daquilo que fazem, cabendo aos professores e a direção da escola interferir em pensamentos e atitudes violentas.

Albino e Terêncio (2012) afirmam que o uso de vídeos e grupos de reflexão também podem ser de grande ajuda para a prevenção do bullying, porém algumas pesquisas mostraram que esse método não foi tão eficaz. Entretanto, os mesmos autores retratam outras propostas de intervenção eficientes:

[...] “Finalmente, existem as propostas

de intervenção integral: são multidisciplinares e se realizam em distintos níveis da organização do colégio, extrapolando as atividades em classe. Buscam desenvolver trabalhos em todos os âmbitos que o bullying perpassa, incluindo alunos, professores, direção, vigias, merendeiras, pais, ambiente escolar e comunidade em geral. O maior sucesso dessas modalidades de programas preventivos indica que o problema se origina, de fato, em processos amplos de interação social, e não somente na relação entre alunos. " [...] (ALBINO, TERÊNCIO, 2012)

Em uma entrevista para a Revista EF, a professora Tânia Carvalho Netto (2010) afirmou que, desde o primeiro dia de aula, os alunos devem ser avisados quanto a uma tolerância zero para o bullying nas dependências da escola. Esse deve ser um compromisso feito entre os alunos e a escola, em que os pais também devem ser informados sobre o combinado. A professora também sugere debates entre toda a equipe da escola, comunidade e alunos, para que haja uma grande disseminação do assunto e para que todos tenham o conhecimento. Os alunos também podem, sozinhos, realizar pesquisas e apresentações sobre o bullying, assim descobrirão por si próprios como o ambiente escolar pode ser agradável e feliz. (NETTO, 2010)

O corpo docente possuir conhecimento sobre o bullying é essencial para que o mesmo possa intervir caso presencie uma situação desconfortável entre alunos. Por mais que a maioria dos agressores sejam astutos e não pratiquem bullying na frente de adultos, ainda existem alguns que podem agredir na sala de aula, mostrando mais uma vez a importância de todos os professores estarem atentos a comportamentos estranhos. Um estudo feito por Silva e Rosa (2011) entrevistou alguns professores e estudantes de licenciatura, os quais trouxeram depoimentos interessantes sobre intervenções contra o bullying:

[...] "Um professor disse: "Converso, explico por que não pode agredir, e se possível, eu repreendo mesmo de voz grossa". Por sua vez, uma das professoras afirmou: "Intervenho todos os dias, todos os dias dizendo o que é bullying, quando eu vejo alguma brincadeira para menosprezar o outro, sempre reclamo. Nós temos um menino que ele é cego e mudo e eles chamavam ceguinho, ceguinho. Eu disse: por que ceguinho? Ele tem nome, o nome dele é Daniel14 e o nome dele é até bonito. Então eu chamei os pais dos meninos que o chamavam de ceguinho, conversei com os pais e os pais "acocharam" de um lado e eu "acochei" do outro e hoje os meninos não chamam mais ele de ceguinho". [...] (SILVA, ROSA, 2011)

[...] "um terceiro licenciando respondeu: "Converso com os alunos pra eles entenderem que aquilo ali não é o certo. Acho que deve haver cursos de capacitação". Por sua vez, um dos alunos de licenciatura disse: "Interviria através de diálogos com os envolvidos". Outro estudante propôs uma intervenção mais pontual, com o acionamento de profissionais do campo da Psicologia: "A bem da verdade, a intervenção seria segmentada em etapas. Reconhecido o caráter intrínseco do fenômeno da desigualdade de poder, encetaria esforços no sentido da conversa com as partes, defendendo a vítima, na tentativa de equilíbrio na relação; no entanto, como sabido, devido ao aspecto reprodutor o agressor, pode ter sido uma vítima, então é necessário investigar esses aparentes pormenores, para intervir com maior propriedade. Segundo: após intervir no sentido de cessar com os constrangimentos e violência simbólica própria do fenômeno, na busca de um equilíbrio de forças, alçaria a possibilidade de, após uma conversa com as partes, de um acompanhamento psicológico, haja vista os possíveis e prováveis traumas". [...] (SILVA, ROSA, 2011)

Diante desses depoimentos, é nítida a importância de o corpo docente obter um conhecimento sobre o bullying antes mesmo de entrar em uma sala de aula pela primeira vez. Quando o professor sabe lidar com situações específicas de agressão, os alunos agressores se sentem repreendidos e, por consequência, o bullying se torna menos re-

corrente.

REFERÊNCIAS

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. Revista Psicologia: teoria e prática, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203- 215, maio/ago. 2013.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, p. 3509-3522, 2015.

FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª edição. Campinas, SP: Ed. Versus, 2005.

ESTEVE, Cristiane EA; ARRUDA, A. L. M. M. Bullying: quando a brincadeira fica seria, causas e consequências. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-36, 2014.

Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). Causas do bullying: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23(2).

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de pediatria, v. 81, n. 5, p. s164-s172, 2005.

ALBINO, Priscilla Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Consideracoes Criticas sobre o Fenomeno Bullying: Do Conceito ao Combate ea Prevencao. Atuação, v. 15, p. 169, 2009.

Conti MA, Cordás TA, Latorre MR. A study of the validity and reliability of the Brazilian version of the Body Shape Questionnaire (BSQ) among adolescents. Rev Bras Saúde Mater Infant. 2009;9:331-8.

RECH, Ricardo R. et al. Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. Jornal de Pediatria, v. 89, n. 2, p. 164-170, 2013.

NETTO, Tânia Carvalho. Combate ao bullying nas escolas. Revista Educação Física, ano IV, n. 38, p. 18-20, 2010.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

REGINALVA DE SOUZA NAZARÉ BARRETO

RESUMO

O desenvolvimento recente de novas tecnologias levou muitos professores, escolas e outros educadores a usá-las com seus alunos em seu processo de aprendizagem. Especialmente, no campo da educação do ensino fundamental, o papel dos brinquedos e brincadeiras educacionais nos anos iniciais parece significativo. Neste breve artigo de revisão, será apresentado um panorama dos artigos mais representativos que se concentram nessas brincadeiras que apoiam crianças em idade escolar ajudando em sua aprendizagem. Nessa vertente, os brinquedos transformam o ambiente da sala de aula e as atividades regulares em um ambiente mais descontraído, onde requer criatividade, colaboração e diversão. Existem inúmeras maneiras de trazer brinquedos e brincadeiras para a sala de aula para promover o aprendizado e aprofundar a compreensão dos alunos. Objetivou com esse estudo, explorar a possibilidade de usar brinquedos e brincadeiras como uma ferramenta na educação para contribuir no envolvimento e a motivação dos alunos, por método de revisão da literatura. Neste contexto, a metodologia apresentada é por um estudo de revisão da literatura que examina diferentes perspectivas sobre a aprendizagem com ênfase nos brinquedos e brincadeiras na educação no ensino fundamental. Conclui que os jogos e brincadeiras ajudam na aprendizagem, sendo uma abordagem educacional para motivar os alunos a aprender usando os elementos de brincadeiras em ambientes de aprendizagem para

maximizar o prazer e o envolvimento, capturando o interesse dos alunos e inspirando-os a continuar aprendendo.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedos na Educação; Ensino Fundamental; Brincadeiras Educacionais.

ABSTRACT

The recent development of new technologies has led many teachers, schools and other educators to use them with their students in their learning process. Especially, in the field of elementary school education, the role of educational games and games in the early years seems significant. In this brief review article, an overview of the most representative articles that focus on these games that support school-age children facing literacy difficulties will be presented. In this regard, toys transform the classroom environment and regular activities into a game. It requires creativity, collaboration and fun. There are numerous ways to bring toys and games into the classroom to promote learning and deepen student understanding. The objective of this study was to explore the possibility of using toys and games as a tool in education to contribute to the involvement and motivation of students, by means of a literature review method. In this context, the methodology presented is based on a literature review study that examines different perspectives on learning with an emphasis on toys and games in elementary school education. It concludes that games and play help in learning, being an educational approach to motivate students to learn using the elements of play in learning environments to maximize pleasure and involvement, capturing students' interest and inspiring them to continue learning.

KEYWORDS: Toys in Education; Elementary School; Educational Play.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem em tese abordar a importância dos brinquedos e brincadeiras para as crianças do ensino fundamental 1, também conhecido como anos iniciais. Para tanto, uma breve contextualização da temática faz-se importante para sua compreensão.

A priori, é necessário compreender que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os anos iniciais do ensino fundamental são constituídos pelas 1ª a 5ª série, a qual compete à faixa etária entre 6 a 10 anos de idade. Dada essa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida escolar, contudo, são nos anos iniciais do ensino fundamental onde se encontra o alicerce para a criança dominar as habilidades do processo ensino aprendizagem. Sendo nesse período que se inicia também, o processo de alfabetização do aluno.

Posto isto, noções contemporâneas de aprendizagem agora vão além dos formatos tradicionais e repensar nos tipos de habilidades educacionais, são necessárias para um desenvolvimento social e cognitivo completo. Dessa forma, as escolas vêm implementando brincadeiras como uma parte importante e abrangente para auxiliar os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Sendo que a incorporação de elementos de brincadeiras em cenários de sala de aula é uma estratégia de proporcionar aos alunos oportunidades de aprender, alfabetizar e um maior envolvimento na área de aprendizagem colaborativa e interação aluno-professor, sendo uma metodologia positiva em relação à aprendizagem e maior produtividade da aprendizagem dos alunos.

Além do mais, o brinquedo é um material importante no processo de formação das crianças que o grande pedagogo Friedrich Froebel (Silvestre, 2011) foi um dos primeiros a criar materiais educativos onde a criança estava desenvolvendo seu intelecto. Ele criou o jardim de infância onde à criança poderia se desenvolver de forma global, por exemplo, montando e desmontando peças de um brinquedo. Nessa perspectiva, os brinquedos, como a própria brincadeira, fornecem entretenimento enquanto cumprem um papel educacional. Melhorando o comportamento cognitivo,

estimulando a criatividade, além de ajudar no desenvolvimento de habilidades físicas e mentais. Proporciona ainda uma ponte entre a motivação e o conhecimento, sendo um método capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos. Sendo através da brincadeira que as crianças organizam e dão sentido ao mundo. Brincar também ajuda as crianças a lidar com as tensões

de suas vidas.

Pelo exposto, a justificativa da escolha desse tema se dá, devido que os brinquedos e brincadeiras, é uma abordagem educacional que visa além de ajudar a alfabetizar os alunos, auxilia também a motivá-los a aprender em ambientes de aprendizagem. A relevância do tema é maximizar o prazer e o envolvimento, capturando o interesse dos alunos e inspirando-os a continuar aprendendo. Se isso for bem entendido, terá um grande impacto na maneira como as pessoas podem ensinar e aprender.

Este trabalho de conclusão de curso objetiva explorar a possibilidade de usar brinquedos e brincadeiras como uma ferramenta na educação para contribuir no envolvimento e a motivação dos alunos. Buscando respostas para a seguinte problemática: Como os professores podem usar brinquedos e brincadeiras como uma ferramenta educacional?

Para tanto, a metodologia adotada na pesquisa se trata da revisão de literatura com método de revisão bibliográfica, por meio de consultas a livros de referências, artigos publicados em revistas e em sites confiáveis, onde foi verificada a relevância das obras em relação a temática aqui abordada. Foram utilizados como palavras-chave os termos: Brinquedos na Educação; Ensino Fundamental; Brincadeiras Educacionais.

Os critérios de inclusão foram utilizados artigos científicos publicados no Brasil, no espaço de tempo compreendido entre 2011 a 2021, em forma de texto completo. Para tanto, o material utilizado constituiu-se de artigos científicos sobre a temática abordada neste estudo. Os critérios de exclusão foram formados por artigos científicos não disponibilizados na íntegra, em língua estrangeira, e materiais não correspondentes à temática do trabalho.

Em face do exposto, este trabalho está estruturado em quatro partes. A primeira traz a introdução, que possui elementos informativos acerca do tema estudado. A segunda apresenta o desenvolvimento, que expõe a revisão da bibliografia, a terceira expõe as conclusões do estudo e a quarta mostra as referências utilizadas para compor este artigo.

DESENVOLVIMENTO

A educação é um direito humano básico, é um elemento central do desenvolvimento sustentável. É o tema do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que busca garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A educação capacita indivíduos a construir vidas e sociedades mais prósperas e bem-sucedidas, além de prosperidade econômica e bem estar social (FERRO, 2019).

Nessa perspectiva, as brincadeiras são a principal metodologia utilizada em toda a educação infantil, pois é um canal de formação intrínseco à criança. Sendo utilizadas também no Ensino Fundamental I, por meio de jogos e brinquedos, as crianças poderão experimentar, descobrir, conhecer todo o mundo ao seu redor de forma natural, sendo um lugar lisonjeiro para promover questões interculturais. A criança aprende brincando, e jogo é uma característica em sua constituição, portanto, é necessário ter todos os recursos materiais que contribuem para o seu treinamento nos níveis físico, social e emocional (CARDIA, 2011).

De acordo com Ferro (2019), o brinquedo é a metodologia pela qual a criança vai aprender e internalizar a aprendizagem, a brincadeira para as crianças é uma experiência de vida que lhes permite transformar, criar outros mundos, viver outras vidas, fingir ser outro sem deixar de ser ele mesmo, pensar como os outros e, sobretudo, descobrir que

existem outras formas de pensar e sentir.

Através de brinquedo e brincadeiras as crianças vão construir a sua própria aprendizagem, endossando os saberes que o professor lhes dá, e vão crescer graças à aprendizagem ativa, onde a criança levará livremente os materiais que mais lhe interessam, tocando tudo o que está ao seu redor, como se manipulasse processos cognitivos (HARTZ, 2012).

Ademais, os brinquedos têm muitos elementos que os tornam veículos poderosos para a aprendizagem em salas de aulas. Eles são comumente estruturados para jogadores resolverem um problema. Sendo uma habilidade essencial necessária para o cotidiano. Muitas brincadeiras promovem comunicação, cooperação e até competição entre jogadores. Algumas das brincadeiras mais envolventes têm uma narrativa rica que gera criatividade e imaginação em seus jogadores. De modo que estimula o aprendizado por meio de brincadeira com os colegas de turma de sala de aula, favorecendo ainda como bônus extra, a socialização (ROCHA, 2017).

De acordo com Oliveira (2019), os brinquedos e brincadeiras na educação oferece muitos benefícios possíveis: os alunos sentem propriedade sobre a sua aprendizagem; ambiente mais descontraído em relação ao fracasso, pois os alunos podem simplesmente tentar novamente; mais diversão na sala de aula; a aprendizagem se torna visível através de indicadores de progresso; os alunos podem descobrir motivação intrínseca para aprender; os alunos geralmente se sentem mais confortáveis em ambientes de brincadeiras.

No Ensino Fundamental a brincadeira torna-se um instrumento privilegiado de interação educacional, sendo a forma de aprendizagem mais eficaz para o desenvolvimento integral das crianças. Podendo ser o elo para entrincheirar o multiculturalismo na escola, como aponta Hartz (2012), a criação de um espaço comum de comunicação e participação das famílias em torno da diversidade da aprendizagem cultural, pode beneficiar a construção de uma nova pedagogia multicultural. Nos dizeres de Silvestre:

A criança aprende brincando, a brincadeira faz parte do seu desenvolvimento, é algo inato que contribui para uma melhor aquisição desse aprendizado tão importante nos primeiros anos de vida. Através do brinquedo e jogo a criança pode interagir com todo o meio envolvente, pode dar sentido às suas ações, complementa o seu desenvolvimento mental, físico, social e emocional e, claro, influencia o futuro desenvolvimento e maturidade na idade adulta. Através do jogo a educação intercultural é mais fácil de assimilar e internalizar, criando uma base de conhecimentos mais diversificados e ricos que facilitam a compreensão da diversidade cultural presente na sala de aula. Ademais, educar não é simplesmente transmitir conhecimentos, mas deve ser ensinado a pensar, a desenvolver competências, a gerir conflitos, a respeitar e compreender o multiculturalismo, por isso existe nenhum recurso melhor do que jogos (SILVESTRE, 2011, p. 288).

Mediante ao aludido, o acesso a brincadeiras é fundamental para alcançar essa visão para o futuro. Podendo melhorar a qualidade da educação de várias maneiras. Ele fornece uma riqueza de informações, conhecimento e recursos educacionais, aumentando as oportunidades de aprendizagem. Nessa vertente, embora as várias definições de brincadeiras educacionais possam ser encontradas na literatura, todas elas têm em comum certos aspectos: a aplicação de estratégias, modelos, dinâmica, mecânica e elementos dos jogos em outros contextos além dos jogos, e o objetivo de produzir uma experiência lúdica (ROCHA, 2017).

Dessa forma, os brinquedos, jogos e brincadeiras na sala de aula transformam o ambiente da sala de aula e as atividades regulares em dinâmicas. Requer criatividade, colaboração e diversão. Existem maneiras de trazer jogos para a sala de aula da área de conteúdo para promover o aprendizado e aprofundar a compreensão do aluno. Podem-se usar jogos online e vídeo game a título de

exemplo, em salas de aulas (HARTZ, 2012).

Para Oliveira (2019), as brincadeiras na educação do ensino fundamental promovem a aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem que ocorre em grupos de prática durante experiências imersivas. Muitas vezes, brincar é o primeiro método usado pelas crianças para explorar habilidades de pensamento de ordem superior associadas à criação, avaliação, análise e aplicação de novos conhecimentos. As brincadeiras motivam, de diferentes maneiras, a avançar em seus estágios adquirindo recompensas à medida que os desafios são superados. Eles ensinam, inspiram e envolvem de uma maneira que a sociedade não pode fazer.

Dessa forma, alguns elementos dos brinquedos e brincadeiras que podem ser usados para motivar os alunos e facilitar o aprendizado, estes incluem: Oportunidades para resolução colaborativa de problemas; aprendizado com desafios crescentes; e conexão social. Muitos pesquisadores vêm trabalhando com a perspectiva do potencial dos brinquedos e brincadeiras para fins educacionais, destacando, entre outros pontos, a relação desses elementos com a motivação e o engajamento dos indivíduos (SILVESTRE, 2011).

As brincadeiras são ferramentas que motivam e envolvem seus usuários, para que permaneçam em uma tarefa por horas, a fim de atingir uma meta. Alguns dos princípios de aprendizado que os brinquedos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação. Essas são algumas das possibilidades, que serão melhor explicadas no decorrer do trabalho, apresentadas nos jogos que proporcionam o processo de aprendizado de forma contextualizada, engajando os jogadores a interagir com o ambiente, a situação e com outros indivíduos (CARDIA, 2011, p. 12).

Assim, a ideia é que o uso de brinquedos e brincadeiras são favoráveis para o envolvimento dos alunos em atividades escolares que eles consideram chatas, isto porque o uso desses elementos pode aproximar o processo de aprendizagem do aluno de sua própria realidade. Primeiramente, incentivando o cumprimento de tarefas para avançar no curso, a fim de obter as recompensas, e, em segundo lugar, porque é de fácil acesso (HARTZ, 2012).

Dessa forma as brincadeiras são metodologias excelentes de ensino, aprendizado e avaliação. Aprendendo paradigmas pedagógicos modernos e tendências da educação, reforçadas pelo uso dos brinquedos, criando pré-requisitos para o uso de novas abordagens e técnicas para implementar a aprendizagem ativa. Finalmente inclusive na alfabetização, por meio de brinquedos e brincadeiras,

a criança brinca e consegue ter diversão. Também pensa, aprende e se desenvolve. Podendo ser considerados tarefas cotidianas na alfabetização bastam que o professor escolha o jogo certo para passar o conteúdo do dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro. É por meio da brincadeira que as crianças desde tenra idade se envolvem e interagem com o mundo ao seu redor. Pois permite que as crianças criem e explorem um mundo que elas mesmas criam. À medida que dominam seu mundo, brincar e / ou jogar, ajuda as crianças a desenvolver novas competências que levam ao aprimoramento confiança e resiliência de que precisarão para enfrentar desafios futuros. Como também, ajudam a aprimorar a parte acadêmica, sendo importante ao que tange a alfabetização das crianças.

Diante ao exposto, a pesquisa mostra que aprender brincando é uma parte importante do desenvolvimento da criança. O uso de brinquedos e brincadeiras pode ajudar as crianças a aprenderem muitas habilidades diferentes de que precisarão na vida. Como desenvolver habilidades de resolução de problemas, ensinar sobre resolução de conflitos e ainda no ensino processo e aprendizagem.

Podendo concluir que o uso de estratégias de brincadeiras proporciona aos alunos um maior envolvimento na área de aprendizagem colaborativa e interação aluno-professor. Podendo destacar que o aumento dos níveis de engajamento dos estudantes envolvidos na aprendizagem por brinquedos, tem como resultado o engajamento ativo dos alunos, também tem uma atitude positiva em relação à aprendizagem e maior produtividade da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CARDIA, Joyce Aparecida Pires. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 9, p. 1-14, 2011.

FERRO, Bruno. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental.

Revista Científica UNAR, v.18, n.1, 2019.

HARTZ, Aline et al. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. Revista Conhecimento Online, v. 1, 2012.

OLIVEIRA E. Brinquedos e brincadeiras no contexto da educação infantil para as séries inicias do ensinofundamental. (2019). Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_ SA9_ID3427_03102019230648.pdf>. Acesso em 21 mai. 2021.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. Cadernos CEDES, v. 37, n. 102, p. 237-258, 2017.

SILVESTRE, Fernanda Mara. O papel da brincadeira no ensino fundamental pelo olhar das crianças. CES Revista, v. 24, n. 1, p. 285-302, 2011.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA DA CONCEIÇÃO MAGALHÃES

RESUMO

As práticas educativas estão presentes em todas as etapas da educação, porém, é na educação infantil que são efetivadas com mais rigor, ou seja, é nesta etapa da educação que as crianças vivenciam a aprendizagem de várias maneiras, principalmente, de forma lúdica. Nesta fase, a criança está em processo de desenvolvimento de todas as suas habilidades, e através de práticas e ações disponibilizadas no ambiente escolar, favorece a aquisição do conhecimento e aprendizagem por um viés diferenciado, porém de extrema importância para as outras etapas do ensino. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo evidenciar a importância das práticas educativas no ensino infantil, tendo como umas das ferramentas, o lúdico na elaboração de atividades que propiciem o desenvolvimento integral da criança. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por artigos acadêmicos presentes em sites especializados e obras de autores que já escreveram sobre o assunto, bem como documentos oficiais. Portanto, espera-se que este estudo possa auxiliar os educadores da educação infantil a refletir sobre suas práticas educativas pensadas em atender a criança em todas as suas especificidades do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Habilidades; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é considerada como a primeira etapa do ensino obrigatória a partir dos 4 anos. É neste período que as crianças começam a ter uma visão diferenciada sobre o que é estar na escola, pois, mesmo sendo desenvolvidas atividades lúdicas com brincadeiras e jogos, aprendem com muita facilidade e passam a interagir com

meio ao qual estão inseridas.

Nesta etapa da educação, o professor é desafiado a desenvolver atividades que proporcione à criança a aquisição de habilidades e competências que serão aprimoradas nas outras etapas da educação, mas, que tem um papel fundamental neste processo, pois os conhecimentos adquiridos na educação infantil serão um balizador para as próximas fases.

É na educação infantil que são desenvolvidas as habilidades necessárias para a construção do conhecimento e aprendizagem, por isso, é de suma importância que as ações educativas sejam pensadas em atingir o objetivo proposto.

Desta forma, a pesquisa tem como objetivo evidenciar a importância das práticas educativas no ensino infantil, tendo como umas das ferramentas, o lúdico na elaboração de atividades que propiciem o desenvolvimento integral da criança.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por artigos acadêmicos disponíveis em site especializado e obras e documentos oficiais referentes ao tema.

Sendo assim, espera-se que esse breve estudo possa auxiliar os profissionais da educação infantil a promover práticas educativas com a finalidade de proporcionar as melhores experiências para as crianças desta faixa etária.

A VISÃO DO ENSINO INFANTIL DESDE O PERÍODO COLONIAL

Na época do Brasil colônia não existia uma ideia do que é ser criança e enquanto um ser desprotegido teria que viver sob os cuidados de sua família, ter direito ao alimento sadio, habitação com integridade, isto é, ter o direito de ser criança.

Até o fim do século XVII, não existia o que podemos definir de sentimento de infância, a criança era olhada como um adulto em miniatura, ela ficava entre os adultos sem nenhuma diferenciação.

De acordo Ariés (1981):

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...] Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal[...] A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. [...] (ARIÈS, 1981, p.57).

Foi trazida da França para o Brasil, país que desde o século XVIII já existia as creches, contudo com um cunho assistencialista, espaço que as mães deixavam seus filhos para conseguirem trabalhar.

Conforme Kuhlmann (2005), a creche não era uma entidade educacional, o seu enfoque principal era de apoio, era um ambiente de cuidado de crianças, assim, no período em que as mães trabalhavam, suas proles, ficariam resguardados das ameaças das ruas, sadios e asseados.

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para família, sem desligá-la do lar. (KUHLMANN, 2005, p.487).

Pensar na criança, como um agente modificador e indivíduo histórico e social, acontece apenas nos anos iniciais do século XX, com a produção e formação do denominado Código do Menor que em 1927, mostra os primeiros cuidados que a comunidade brasileira precisaria ter com a criança e ainda para os demais que sofriam violência no espaço doméstico, nas mais diversas maneiras.

No ano de 1988, a Constituição Federal garante a criança de 0 a 6 anos o direito a creche e pré-escolas.

No ano de 1996, com a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

9394/96, que prevalece até o momento atual, tem como importância o reconhecimento da Educação Infantil como estágio primeiro da educação principal.

Sendo assim, julga-se o progresso da criança um processo relevante que nos faz a pensar nos educadores, na família, e na escola, que deve também se fazer presentes nos conhecimentos dessas crianças, o educador, como interventor, desempenhando suas atividades de modo lúdico e, da família sempre atuante, colaborando assim para uma educação e aprendizagem melhor.

A Educação Infantil no Brasil, atravessou vários obstáculos até chegar à geração de leis que defendam a criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Ministério da educação, sendo muito relevante essas leis para resguardar a criança até a atualidade, e hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A ideia da Educação Infantil como uma expressão ímpar e ao mesmo instante relativa com outras fases educativas é importante, posto que a criança nessa fase introdutória tem sua primeira vivência escolar que será muito relevante para sua escolarização subsequente. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.53) “a maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização”. Pode-se concluir que a Educação Infantil não existe para capacitar a criança para as fases escolares decorrente e sim, tem como propósito propiciar experiências possíveis de evoluir a criança em todos os ângulos de maneira total e harmoniosa.

Dessa forma, vale destacar que a Educação Infantil desempenha conjuntamente um papel educativo e social, já que presentemente a escola dividi com a família o encargo de socializar a criança, atribuição esta que antigamente era atribuída unicamente à família. Simultaneamente, há a incumbência educativa para aprimorar as habilidades dos estudantes através de assuntos e sugestões adequadas à idade das crianças.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2002, p.115).

A despeito da educação já conter latente o zelo, o que se observa na atividade educativa é que o binômio educar/cuidar tem passado a ser uma ramificação. Outrossim, tutelar não é uma responsabilidade exclusiva da Educação Infantil, o zelo está presente em todos os períodos escolares, melhor falando, no decurso de toda a existência do ser humano. É importante falar que na Educação Infantil, o zelo é evidenciado como um dos conceitos essenciais, pois a criança nessa etapa necessita de diligência de adultos para desempenhar vários exercícios. Assim, uma última perspectiva sugerida é a qualidade como condição básica para conquistar resultados desejados. Um ensino sem qualidade é temerário, pois pode dificultar a formação das crianças.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007), qualidade é explicada como “prosperidade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa; característica inerente”. Já a educação neste mesmo dicionário é explicada como a “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral

de um ser humano". Qualidade na educação aqui é compreendida como o desempenho das propostas da educação, enquanto a efetivação do progresso físico, intelectual, afetivo e social das crianças da Educação Infantil.

Partindo-se dessa perspectiva, só é praticável uma Educação Infantil de qualidade ao cogitar em profissionais com habilitação apropriada. É necessário evocar que os educadores possuem um papel indispensável na propagação da cultura e na divulgação do saber, no entanto, torna-se importante a qualificação de docentes de Educação Infantil.

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão a prática, de sorte que esta, se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. (BRASIL, 2001).

A educação nessa fase tem a função de valorizar os conhecimentos das crianças e de garantir a obtenção de novos conhecimentos. Para isso, ela exige um profissional habilitado que perceba as peculiaridades da infância para, dessa forma, conseguir trabalhar com distintas crianças, em opostas realidades. Assim, a qualificação acontece em distintos ambientes e tempos, e não apenas, restrita à escola e à educação sistematizada.

Sendo assim, educar as crianças pequenas não é simplesmente uma lei a ser exercida, é uma incumbência social de cidadãos, homens, mulheres e educadores, que olham "as crianças como cidadãs de pequena idade". Olhar a criança como cidadã pequena, resulta um conceito de criança como um ser pleno na sua pequenez, divergente do adulto; contudo, completo no instante de progresso em que ela se situa.

A qualificação permanente é um direito dos educadores e da população para garantir uma escola de qualidade, além de aperfeiçoar a atividade pedagógica. Na compreensão de Pimenta (2007), à atuação mais constante em relação à qualificação permanente ainda são os cursos, que têm se apontado pouco eficientes para alterar a técnica pedagógica, pois não há como hipótese tomar como ponto de partida, a atividade docente nos seus distintos cenários.

Vale ressaltar também que a qualificação permanente é resultado, em grande maioria, do empenho manifestado por cada educador em relação ao seu progresso profissional e, da escola como entidade formadora de estudantes e profissionais que nela operam.

A concepção de aprendizagem ininterrupta, suscita o método do progresso profissional docente, que engloba:

A ideia do percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. (GIOVANNI, 2003, p.209).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Por muitos anos, os jogos e as brincadeiras do mundo infantil, foram conceituados somente como uma recreação ou até mesmo algo sem relevância, uma vez que não era conceituado que o brincar é um artifício de substancial valor em que as crianças utilizam para tratar com o universo da imaginação em que vivem, pois, quando está jogando, ela, desassocia muito bem o universo real do jogo, mesmo com a habilidade de firmar os objetos e contexto de sua criatividade em objetos reais e concretos do universo real.

Dessa forma, sempre distinguindo por meio desse apoio o jogar infantil do imagina-

tivo; pois, acredita-se que por meio das brincadeiras que a criança é inserida no meio sociocultural do adulto. Estabelecendo-se num mundo de apropriação e reprodução da realidade.

Observa-se que ao fazer uso de todos os tipos de jogos e brincadeiras, também está se usufruindo de técnicas para aprender e ensinar de maneira encantadora e saudável. Ainda se observa que:

O lúdico é uma palavra de origem latina: “ludus”, que significa “jogo”. Poderia significar somente jogar, mas com a sua evolução tornou-se o que hoje podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas. (ALMEIDA apud VENTURINI, 2016, p.13).

Para os dois autores acima citados, pode-se observar através das suas colocações, que o significado da palavra lúdico é muito análogo, pois sua percepção de ludicidade vai além do jogo, isto é, ela é muito mais do que isso. Ela amplia na criança o espírito de união, companheirismo e de amor ao próximo. transportar o lúdico para o âmbito da sala de aula, faz com que a criança brinque de maneira descompromissada. É necessário mencionar que brincar é de grande relevância para a criança; pois assim, ela aumenta sua imaginação, e, além disso, pode manifestar-se de um modo significativo no universo em que vive.

Por meio do lúdico a criança aprende a respeitar as normas que deverá levar para a sua vida adulta. Dessa forma, a ludicidade também pode colaborar para que a criança amplie conhecimentos, aprenda brincando e interaja sempre com seu meio social de forma muito agradável.

Conforme Modesto e Rubio (2014):

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende a prende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade. (MODESTO e RUBIO, 2014, p.03).

Assim, através da brincadeira, pode-se declarar que a criança aprende a relacionar-se com outras pessoas, além de aprender a dividir, obedecer a leis e tomar decisões. Por isso, os jogos e brincadeiras precisam ser reconhecidos pelas escolas, pois é um experimento que a criança vivencia na aprendizagem; é o brincar, o interagir com ela, com as outras crianças e com o meio. Na atualidade, debate-se muito sobre a concepção de brincar e seu conceito. Diante disso, compreende-se que há diversas descrições do que é brincar.

A brincadeira proporciona vínculos de amizades entre elas e com outras crianças em seu espaço familiar e não familiar, e acredita-se que exista uma aprendizagem social, sendo que, para as crianças, a brincadeira não é nativa, não é natural. De acordo com a autora, a brincadeira projeta a criança em um mundo estimulante e promissor.

É por meio das brincadeiras que a criança cria a sua própria identidade, apodera-se do seu universo e aprende a encarar os seus desejos e percebe suas deficiências, também exprime seus sentimentos e aprimora seu diálogo com os demais ao seu redor. Declara-se também que a criança aprende a aceitar e atuar no universo em que vive com circunstância do brincar relativas ao seu cotidiano entende e aprende a acatar normas.

Os diversos debates sobre as brincadeiras na educação, estão cada vez mais se firmando, pois é por meio dessas práticas diversificadas que as crianças demonstram uma grande habilidade de refletir e solucionar situações-problemas.

Assim, pode-se certificar ainda, que a ludicidade dentro da sala de aula é de grande relevância para o progresso social, pois há muitos estudantes com dificuldades no relacionamento e isso acaba gerando uma

segurança ou medo, fazendo com que essa criança se torne uma pessoa retraída e dificilmente tenha um diálogo com os colegas de classe e com o educador.

O lúdico é necessário para distrair e faz bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, a ludicidade auxilia a ampliar a linguagem, a ideia, a socialização, a atitude e o amor-próprio. Educa para se tornarem cidadãos capazes de confrontar problemas e cooperar na edificação de um mundo ideal. Dessa forma se caracteriza apropriado para ser usado como instrumento para aprendizagem escolar em todos os campos dos saberes.

É relevante salientar que os educadores precisam prestigiar o lúdico em suas aulas, posto que, é através dele que as crianças vão externar várias situações presentes no meio em que estão incluídas. Muitas vezes, o educador não tem recursos em alargar um assunto com as crianças, não se vê estimulado, portanto, se refletir na sua maneira de educar ele irá observar que precisará de ações que vão além do papel, do computador ou do lápis.

A importância da ludicidade na educação da criança está em promover momentos de socialização entre as crianças, propiciar o relacionamento com o meio social e cultural, a contar dos jogos e brincadeiras eles se apoderam das normas sociais, se conectam com dispositivos e signos que intermedeiam à aprendizagem para o seu progresso. O lúdico possibilita que a criança seja ouvida na preferência das tarefas que quer fazer, deixando-a mais agradável e interessante, contudo, na escola, compete ao educador acompanhá-las e estimulá-las.

É, pois, na educação infantil, que a criança passa a ter um olhar mais vasto do lugar em que vive, por esta razão é de grande relevância que o cenário seja um local alegre, um ambiente que consiga incentivar a criança a desejar permanecer neste meio. Portanto, necessita de educadores efetivamente capacitados para acompanhar a criança nesse decurso acentuado e rotineiro de revelação e de progresso, propiciando uma base concreta que sugestionará todo o progresso futuro dessa criança.

Segundo os PCNs, para brincar é necessário apoderar-se de ingredientes da realidade instantânea de tal maneira a conferir-lhes novos valores. Essa característica da brincadeira acontece através da conexão entre o universo fantasioso e a imitação da realidade.

Mais do que conhecer sobre a criança, é necessário saber como fixar contato com ela e sugerir tarefas recreativas que expandem o seu momento na Educação Infantil. Toda brincadeira é uma reprodução modificada no projeto das emoções e das propostas de uma realidade anteriormente experimentada. É também, a brincadeira, um modo de manifestação em que a criança se sente resguardada para localizar e averiguar o universo em sua volta, como também é por meio do mero brincar que a sua habilidade de se comunicar, produzir, fantasiar, dentre outras, se ampliam de forma inusitada.

Assim, a incorporação de jogos e ações lúdicas na rotina escolar é imprescindível, especificamente pelo influxo que esse tipo de sistema opera na vida infantil, já que, quando as crianças se encontram circundadas emocionalmente nessa atividade, fica mais eficaz e ativo, a propagação de conhecimento.

O lúdico usado como mecanismo pedagógico no método de ensino- aprendizagem para as crianças, possibilita a apreensão do saber e o progresso total em todos os sentidos. Dessa forma, o ensino infantil deve levar em conta o lúdico, como um cúmplice fundamental e usá-lo extensivamente de todas as formas viáveis para que este possa agir de modo verossímil no progresso e na aprendizagem da criança. O professor, que é o executor direto da educação, ao se utilizar da ludicidade, alcance mais facilmente os estudantes na ascensão ao conhecimento, por esta razão, o docente necessita ser apaixonado por seu trabalho, já que neste trajeto deparar-se com crianças com desejo

de aprender mais e mais.

A aprendizagem expressiva é o método que acontece entre a constituição preventiva de tópicos estudados ou subtraídos preliminarmente e que induzem na forma de aquisição dos assuntos atuais. Estes, por sua vez, começam a influir as antigas referências, convertendo a aprendizagem cognitiva, isto é, a adaptação do tópico aprendido, numa constituição mental organizada. De acordo com Moreira (2001), existe no método uma comunicação cujo produto, altera tanto a nova referência, que começa então a ter sentido, como a informação distinta já efetiva, importante na base cognitiva do sujeito da aprendizagem.

Compete então ao educador e à escola, possibilitar o máximo possível de circunstâncias em que o estudante possa relacionar-se, organizar suas ações, exprimir seus pensamentos. A ludicidade se põe em meio a todo esse cenário, sendo vista como uma carência do ser humano, em qualquer idade, e não somente como recreação na infância.

A qualificação lúdica, fundamenta-se nas probabilidades de criação, na manutenção da sensibilidade, pela procura da afetividade e alimento da alma, permitindo com que os professores consigam ter experiências lúdicas e vivências corporais. Se, já no início, a criança é estimulada a usar sua habilidade de invenção e renovação, o que poderá auxiliá-la na sua vida adulta.

Pode-se concluir, que a aprendizagem é um processo da evolução humana que está unido ao cognitivo e ao raciocínio. O sistema utilizado faz toda distinção, pois, ele é o regulador, o sentido para dar relevância ao conhecimento. A emoção e a experiência findam em resultado nesse método. Dessa maneira, que seja estimulante aprender, mesmo com toda dificuldade, e por se encontrar incluídos os conceitos cognitivos, emocionais e culturais.

O lúdico é necessário para distrair e faz bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, a ludicidade auxilia a ampliar a linguagem, a ideia, a socialização, a atitude e o amor-próprio. Educa para se tornarem cidadãos capazes de confrontar problemas e cooperar na edificação de um mundo ideal. Dessa forma se caracteriza apropriado para ser usado como instrumento para aprendizagem escolar em todos os campos dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo propiciou o entendimento de algumas especificidades para o entendimento de atividades educativas na educação infantil.

No tópico “a visão do ensino infantil desde o período colônia” traz um resgate histórico referente a concepção de criança deste período até os dias atuais.

A seguir, o tema abordado foi “a educação infantil e as práticas pedagógicas” e traz o papel educativo e social com a divisão de responsabilidades entre a família e a escola, já que se trata de uma ação simultânea, pois, anteriormente, a educação das crianças pequenas era atribuída unicamente à família.

Referente ao lúdico como instrumento de aprendizagem, trata-se de um tema recorrente, principalmente, na faixa etária atendida na educação infantil, pois nesta etapa do ensino, as crianças aprendem por meio de brincadeiras implementadas com um olhar para o desenvolvimento das habilidades cognitiva, social e emocional, físicas e motoras, além da ampliação da fala e aquisição de vocabulário.

A ludicidade utilizada nos espaços educacionais, é uma importante aliada do professor que tem a possibilidade de desenvolver inúmeras propostas de atividades lúdicas com brincadeiras e jogos para atingir determinados objetivos. Por meio das brincadeiras as crianças expressam seus sentimentos, ações do cotidiano que vivenciam em casa e na escola. Portanto, a utilização do lúdico nos espaços de ensino infantil é imprescindível para proporcionar um ambiente agradável, acolhedor e divertido.

Dessa forma, compreender que as

práticas educativas desenvolvidas no ensino infantil, são necessárias e importantes para o desenvolvimento da criança e, o professor, tem uma série de atividades que podem e devem ser desenvolvidas pensando na criança da educação infantil como um ser que inicia a trajetória neste espaço com inúmeras expectativas que serão sanadas por meio de propostas pensadas para atendê-los.

REFERENCIAS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BASSEDAS, E, HUGUET, T, SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In TIBALLI, E. F. A., CHAVES, S. M. (Orgs). Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KUHLMANN, Moysés. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). História e memória da educação no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005. v. 3.

MODESTO, Monica Cristina Modesto; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira: A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Disponível em: docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf. Acesso 15 jan21.

PIMENTA, S. G. (Orgs). Saberes pedagógico e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REALI, A. M. M. R (Orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO ENSINO REMOTO

RENATA DECIENI

RESUMO

As mudanças que a sociedade brasileira tem passado nas últimas décadas, e em especial durante a Pandemia ocorrida neste ano de 2020, influenciaram não só a educação como um todo, mas também, o contexto da Educação Infantil, fazendo com que o ensino questionasse o seu papel enquanto sociedade do conhecimento. A Educação Básica encontra-se atualmente em um cenário turbulento no que tange à educação, uma vez que os conteúdos e aulas têm procurado alternativas para desenvolver as atividades de forma remota. Assim, o contexto educacional está sofrendo inúmeras transformações. Assim, o presente artigo procura situar a contexto educacional no cenário atual pelo qual o mundo está passando em tempos de pandemia, percorrendo a visão de infância, as relações entre escola e família, entre a criança e a internet; e os desafios para além da sala de aula. A profissão docente é permeada por inúmeras dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula. Quando falamos em formação de professores nos referimos às Licenciaturas em que estudos na área demonstram que os Cursos, em sua maioria, são noturnos, em finais de semana, ou até mesmo à distância, como foi ressaltado por Freitas em reportagem à Revista Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2007, Nº 16).

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância; Internet; Ensino a Distância.

INTRODUÇÃO

O perfil do professor do século XXI tem sido debatido muito ultimamente, pois para ministrar suas aulas, o professor hoje necessita lutar contra o grande número de alunos indisciplinados, pais ausentes e ainda competir com o avanço tecnológico que rouba toda a atenção dos alunos, que pensam

apenas em seus celulares e esquecem de suas obrigações na escola.

A criança quando se encontra no convívio com a família, estabelece e constrói conhecimentos em um ambiente em que ao mesmo tempo interage, aprende e incorpora os valores éticos e os significados afetivos. A Educação Infantil é um momento extremamente importante no desenvolvimento das crianças, e para que ela aconteça por completo, é necessário que a escola apresente uma interação com os pais e/ou responsáveis para compreender valores e significados e trazê-los para os trabalhos desenvolvidos, as práticas pedagógicas e os espaços disponíveis adaptados para que a criança em sua fase inicial de escolarização possa ter contato com a modelagem de seu comportamento e confiança (UNESCO, 2003).

No direcionamento da tecnologia em relação à área educacional nota-se na qual é fundamental detectar o modo mais correto de motivar os educandos perante ao objetivo referente ao seu aprendizado.

A Docência exige preparo, atenção e dedicação. Formação esta que muitas vezes deixa a desejar nos aspectos qualitativos, dificultando a preparação desses acadêmicos para o exercício de sua profissão, ser professor, ser e estar em regência em sala de aula.

Já no contexto social, se faz necessário entender que há interesses econômicos de patrocinadores que devem ser atendidos, esta forma, os meio de comunicação como a televisão e o rádio dividem os horários de suas programações que possuem o período de sete a dez minutos, de forma que a interrupção desses blocos sejam colocados os comerciais.

A escola necessita propiciar momentos e meios para a construção do conhecimento a fim de promover o desenvolvimento do educando de forma global, especialmente na Educação Infantil, onde se tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança. Para que isso ocorra a família e a escola precisam entrar em comunhão a fim de conseguir atingir os mesmos objetivos, buscando tornar a escola um ambiente agradável e saudável para a criança, pensando em sua educação e aprendizagem, pois é sabido que a qualidade da Educação Infantil depende muito da parceria estabelecida entre família e escola.

A relação saudável entre família e escola precisa estar presente em qualquer trabalho educativo, pois essa ação conjunta, orienta, norteia e discute sobre diversos assuntos relacionados aos meios de ação, para que se possa proporcionar um bom desenvolvimento, desempenho social e escolar da criança (SOUZA, 2009).

Entretanto, a expansão de compartilhar o saber, traz consigo o estímulo de conversar e se encontrar entendido através da assimilação do universo, da condição dos conceitos, do rompimento de padrões e preferências. Diante das transformações, as escolas caminham contra o tempo, buscando adaptar as ferramentas pedagógicas, de forma repetida, as elaborações de diferentes modos de atividades educacionais recomendadas.

TECNOLOGIA INFLUENCIANDO DIRETAMENTE NA EDUCAÇÃO

O educador ressalta Gasparin (2012) além de ministrar as aulas, está em constante teste, devido as constantes mudanças no que se é esperado dele, em relação aos educandos.

O termo mídia acentua Araújo (2014) é utilizado quando se refere aos meios de informação e canais empregados nas quais transmitem a informação. Em adição ressalta Belloni (2015) ao desenvolvimento de novas mídias acompanha a expansão da tecnologia e estas novidades atuais repensam o papel da escola tradicional perante o futuro.

Entretanto, o uso da tecnologia deve-se ser introduzido desde o início da formação do profissional, para que o mesmo, ao facilitar o conhecimento, já ter o acesso a estes conteúdos, otimizando e facilitando seu trabalho.

Deste modo, segundo Tfouni (2013) há um processo de reestruturação curricular, articulando um eixo bem importante, na formação teórica e prática dos especialistas da área educacional.

Na área educacional evidencia Demo (2014) essa interação constante de teoria e prática é fundamental, porém, sabe-se que a prática muitas vezes é deixada de lado, porque não há meios de demonstrá-la com um fácil entendimento perante aos educandos.

Visto isso, afirma Antunes (2013) é essencial que o educador tenha uma base de formação adequada, para que posteriormente atende demandas do processo educacional como essa.

Além da interferência tecnológica ressalta Geertz (2014) ao avanço da ciência, da tecnologia e ao mundo em globalização e, outras mudanças que influenciam diretamente a educação são visualizadas.

A escola segundo Teixeira (2018) que planeja suas ações e busca concretizá-las, rompe com a prática do planejamento como momento burocrático, esvaziando de sentido.

A percepção do educando acentua Moran (2014) jamais é construído através do número de informações ministradas. Não é uma relação direta e ressalta Schneider (2013) entende-se inclusive na qual, conhecimento excessivo deve atrapalhar na assimilação.

ENSINO REMOTO EM ÊNFASE

A escola marcha para uma modificação intensa, contudo essas modificações são brandas e dependem não somente da aspiração de alguns, como também do conhecimento e da participação da sociedade e especialmente dos educadores. É no educador que os conhecedores da área educacional assentam o encargo por esta reorganização dos afazeres do meio da educação.

O sistema de ensino ajudou muito para que fosse ampliado o número de vagas nas escolas públicas, como também permitiu que houvesse o acesso de todos ao ambiente escolar e a sua aprendizagem, contudo, mesmo assim, esse sistema não conseguiu afiançar a qualidade no ensino público: “O projeto educacional existente não atende às necessidades de uma escola para todos, na medida em que ainda tem traços de uma educação elitizada” (NÓVOA, 1995, p. 56).

Dessa forma, a escola se faz desvalorizada e faz com que o educador se torne um indivíduo descontente com sua profissão e que o aluno se torne mais descomprometido. Neste horizonte, os pais se mostraram mais insatisfeitos por verem este sistema desajustado e essa realidade educacional torna o trabalho docente cada vez mais complexo.

INTERNET E INFÂNCIA

A escola passou a assumir o papel de educar recentemente, bem como mudanças significativas ocorreram ao longo do tempo em relação à maneira como os pais lidam com os filhos. Quando as primeiras instituições educacionais começaram a aparecer, os pais passaram a se preocupar mais com seus filhos e tê-los sob sua vigilância em relação à sua educação.

De acordo com Ariés (2006), no fim da Idade Média as crianças começaram a ter espaço no contexto familiar. No século XVII a família passou a ter um papel diferenciado onde as crianças começaram a se tornar elementos indispensáveis na vida dos pais e a partir disso as famílias começaram a se preocupar com a educação de seus filhos.

Ainda de acordo com o autor, a criança até então era vista como um adulto pequeno, não havendo o efetivo entendimento de suas reais necessidades. Nos dias atuais, ela passou a ter atenção especial tanto das famílias quanto das instituições escolares compreendendo que inicialmente as instituições família e escola apenas coexistiam, e que com as mudanças, passaram a se relacionar e complementar (ARIÉS, 2006).

A sociedade passou por transforma-

ções profundas afetando a estrutura e o equilíbrio das famílias. A escola também, de forma mais lenta, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que urge nos dias atuais é justamente a interação e o laço entre família e escola, a fim de promover uma maior eficiência na educação e no desenvolvimento das crianças:

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSÓRIO, 1996, p.82).

A família é o primeiro núcleo a modelar a criança a partir das relações estabelecidas, das expectativas e desejos que ocorrem e determinam o comportamento infantil. Os pais desde antes do nascimento costumam estabelecer vínculos com a criança que permitem a atenção e o cuidado em cada momento da construção da sua identidade.

Desta forma, existem propostas relevantes para realizar a aproximação das famílias, e para que as crianças também conheçam os pais/responsáveis por seus colegas, além de brinquedos e locais onde moram, estreitando os laços entre o educando, a escola e as famílias.

Para Souza (2009), a escola e os docentes devem compreender que os pais apresentam diferentes níveis de interesse em relação a esse ambiente, sendo importante estimular o apoio deles no contexto da sala de aula. Preparar atividades que oportunizem o envolvimento e o apoio. Deve-se levar em consideração também que os pais também têm compromissos fora da escola, como restrições de horário, trabalho, nível de conforto com base nas suas experiências pessoais com a escola, e por isso podem se envolver de forma mais intensa em dias pontuais como passeios, teatro e excursões, por exemplo. Assim:

Ainda, muitas vezes no caso das mães são responsáveis não só pela criança como também pelo sustento da família, acabando por haver certa segregação mesmo que involuntária em relação ao acompanhamento dos filhos:

Isto se dá porque: Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias. O fato de as mulheres, em particular as esposas tornarem-se produtoras de rendimentos e parcerias, importantes na formação do orçamento da família, confere-lhes nova posição na estrutura doméstica e tanto altera os indivíduos que as unem ao marido e aos filhos, quanto contribui para o redimensionamento da divisão sexual do trabalho (ROMANELLI, 2002, p. 77).

Para Souza (2009), a escola e os docentes devem compreender que os pais apresentam diferentes níveis de interesse em relação a esse ambiente, sendo importante estimular o apoio deles no contexto da sala de aula. Preparar atividades que oportunizem o envolvimento e o apoio. Deve-se levar em consideração também que os pais também têm compromissos fora da escola, como restrições de horário, trabalho, nível de conforto com base nas suas experiências pessoais com a escola, e por isso podem se envolver de forma mais intensa em dias pontuais como passeios, teatro e excursões, por exemplo. Assim:

Uma ligação estreita e contínua entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972 apud JARDIM, 2006, p.50).

Por isso a necessidade de realizar atividades e desenvolver atitudes que contribuam para o ingresso dos pais e responsá-

veis para dentro da escola, o que vem acontecendo de forma remota no ano de 2020, devido à pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um período em que a utilização de jogos e brincadeiras devem ser utilizada no ambiente escolar, para desenvolver diferentes aspectos na criança como: o cognitivo, a coordenação motora, a socialização, o respeito às regras, o convívio social, a integração enquanto ser pensante, entre outros, desenvolvendo-se integralmente no individual e no coletivo.

Verifica-se diante do levantamento bibliográfico realizado que ao utilizar os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário e é inclusivo. Contudo, os atores envolvidos neste processo estão enfrentando um grande desafio, relacionado a capacitação do professor, contextualização do aluno especial e do processo pedagógico mediado através de recursos tecnológicos e estrutura de equipamentos adequados na rede de ensino.

Entretanto, se faz necessário a adequação urgente devido aos avanços já existentes relacionados aos recursos tecnológicos e a necessidade de inserção dos alunos nesta nova linguagem e contexto.

No caso específico, das crianças e sua relação com a internet, em um contexto geral ela quando bem orientada e acompanhada por um adulto, pode influenciar positivamente fazendo com que a criança se desenvolva e aprenda, inclusive em relação a alfabetização digital, porém, em relação ao momento atual, surge a dúvida em como garantir a educação dos alunos em tempos de pandemia.

Apesar dos esforços dos inúmeros docentes que têm ministrado aulas online, é preciso repensar nas práticas uma vez que ainda muitas crianças não possuem acesso, principalmente aquelas que pertencem a famílias de baixa renda. Ainda, é preciso pensar que na educação, onde se preza tanto à inclusão, está excluindo mais que incluindo no caso do ensino remoto. Muitas crianças encontram-se afastadas das escolas, e ainda não têm recursos, por esse motivo, é fundamental que o educador tente garantir ao máximo a inclusão desses estudantes, trazendo suas práticas de dentro para fora da sala de aula, a fim de diminuir distâncias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. B. M. Família e Escola: parceria necessária na educação infantil. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2020.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, Andre. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Educ. Pesquisadora. São Paulo, v.36, n.3, set/ dez. 2010.

COSTA, A.R. A educação a distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE 2017.1 | 59.

GOMES, Paola B. M. Barreto. Mídia, imaginário de consumo e educação. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 191-207. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/ a11v2274.pdf.

LEITE, Márcia. A influência da mídia na educação. 2000. Disponível em: .

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PONTE, J. P. da (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? Revista Iberoamericana de Educação, 24, 63- 90. Disponível em: http://www.rieoei. org/rie24a03. htm.

VAILLANT, D. Instruir o educando nos ciclos do aprendizado. 2. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAZQUEZ, A. S. Ética. 34. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2012.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

RENATA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo a análise da conjuntura educacional sob a perspectiva de alunos que possam sofrer algum tipo de discriminação. Primordialmente o acesso à educação é um direito garantido constitucionalmente e pelos Direitos Humanos, para tanto aqui serão demonstrados dados da ONU e entidades a ela pertencentes, além de autores como Santos (2001) e Freire (2003). Este trabalho procura dar enfoque a duas formas de discriminação no ambiente escolar: aqueles que sofrem devido a necessidades especiais, ou ainda aqueles que são de etnias alvos de preconceito. Logo, para tratar da problemática aqui procurou-se esclarecer a diferença entre racismo, preconceito e estereótipo a partir da análise de Oliveira (2002) e Tajflel (1982). Por fim, este artigo propões maneiras de lidar com as diferenças em sala de aulas e alternativas para alcançar um ensino que possa proporcionar a todos desenvolvimento e autonomia de maneira flexível e adequada com base em estudos de Costa (2001) e Blanco (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão, Discriminação; Flexibilidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the educational situation from the perspective of students who may suffer some type of discrimination. Primarily, access to education is a right guaranteed constitutionally and by Human Rights, for this purpose, data from the UN and entities belonging to it will be shown, in addition to authors such as Santos (2001) and Freire (2003). This work seeks to focus on two forms of discrimination in the school environment: those who suffer due to special needs, or those who are ethnic groups who are the target of prejudice. Therefore, to address the issue here, we sought to clarify the difference between racism, prejudice and stereotype based on the analysis by Oliveira (2002) and Tajflel (1982). Finally, this article proposes ways to deal with differences in the classroom and alternatives to achieve an education that can provide everyone with development and autonomy in a flexible and appropriate way based on studies by Costa (2001) and Blanco (2005).

KEYWORDS: Education; Inclusion, Discrimination; Flexibility.

INTRODUÇÃO

A escola tem por objetivo ser um ambiente que deve promover aprendizagem e inserção social para toda e qualquer criança. Todos devem ter direito à educação, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988 e com os Direitos Humanos.

Este ambiente deve ser responsável por orientar cada um a desenvolver autonomia, pensamentos críticos além de desenvolver habilidades como viver em grupo e compreender comportamentos éticos.

Para que isso seja possível é necessário não só a participação do professor em sala de aula, mas também das famílias, o meio social e a presença do Estado, pois esse deve ser o órgão responsável por garantir que isso esteja sendo feito.

O ambiente escolar tem por excelência que todo indivíduo possa ter as mesmas oportunidades. Assim, alunos com necessidades especiais ou aqueles que sofrem qualquer tipo de preconceito e discriminação devem ter acesso à uma educação flexível que se atente às necessidades individuais sem restringir a autonomia de desenvolvimento.

Portanto, construir escolas que propi-

ciem um ambiente heterogêneo e que reflita as diferenças de uma maneira positiva, isto é, considerando as diferenças como aspectos enriquecedores e não limitantes, é de fato um desafio que deve ser enfrentado pelo ramo educacional. Neste ínterim entende-se a relevância de se tratar do tema aqui abordado: a educação feita de maneira inclusiva.

A fim de se alcançar esse objetivo este trabalho trata a temática em três frentes: a primeira é o direito à educação garantido pela Constituição e pelos Direitos Humanos; a segunda definições de racismo, preconceito e estereótipo para que por fim tratasse de como transformar a escola em um ambiente acolhedor a todos debatendo sobre a preparação dos professores e gestores bem como a reestruturação da grade curricular para torná-la mais flexível e abrangente.

DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é um dos direitos abordados na gama de Direitos Fundamentais as quais pertence aos Direitos Humanos. A respeito disso afirma Muniz:

Os direitos fundamentais são os direitos do ser humano, reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional de determinado Estado, enquanto direitos humanos têm relação com o direito internacional, pois se referem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com uma determinada ordem constitucional, sendo válidos para todos os homens em todos os tempos e lugares, revelando um caráter supranacional. (MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O Direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002).

Os Direitos Humanos são um conjunto de normas e procedimentos que garantem direitos a todos os seres humanos. Dentre esses está incluso justiça, liberdade e igualdade. Logo, tais direitos têm por função garantir a proteção da condição de cada indivíduo.

Apesar de tamanha importância, nem sempre se houve uma preocupação na garantia desses direitos. Somente a partir de 1945 com a Carta da ONU que se estabeleceram regras que deveriam ser seguidas e analisadas pelos Estados membro. O principal objetivo é garantir a paz e segurança internacional através de meios pacíficos. E assim surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos através da Resolução de 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Assim, percebe-se que os Direitos Humanos têm a pretensão de garantir qualidade de vida aos seres humanos através da fiscalização do Estado sobre a correta execução desses direitos. Entretanto, o que se percebe no Brasil muitas vezes é a ausência dessa fiscalização o que acarreta o não cumprimento total desses direitos o que leva a uma segregação de uma determinada parcela da população.

A exemplo disso temos o ramo educacional o qual se nota a dificuldade na garantia de acesso igualitário da educação. Algumas minorias se veem segregadas desse acesso ou ainda enfrentam dificuldades advindas de baixa infraestrutura, preconceitos e estereótipos.

A respeito disso, um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada no ano de 1995 contando com a participação de 63 países a respeito do desenvolvimento da educação de pessoas com necessidades especiais, revelou que a inclusão é um tema essencial para muitos país, sendo ainda um desafio árduo. (Freire, 2001).

Esse “desafio árduo” é percebido através de dados: de acordo com o G1, o Censo Escolar de 2014 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que 75% das escolas do país não contavam com itens básicos de acessibilidade. Além disso, apenas 23 dos mais de 5000 municípios brasileiros têm todas as suas escolas totalmente acessíveis.

Tais dados refletem a não execução da garantia plena dos Direitos Humanos. A educação é um processo que envolve todo o

ambiente escolar e a vida de cada indivíduo, por essa razão é essencial proporcionar a todos o acesso de qualidade para possibilitar o desenvolvimento pleno de cada cidadão. Estando inclusa nos Direitos Humanos é um dever do Estado garantir e fiscalizar a execução plena deste direito de forma que todo e qualquer indivíduo possam usufruir destes.

A respeito disso a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) afirma:

A educação não começa no momento em que a criança entra na escola, nem termina quando o sinal toca indicando o fim das aulas. O aprendizado tem início no nascimento; acontece no seio da família, no bairro, na comunidade, durante brincadeiras. Os professores da vida são os pais, os irmãos, outras crianças, os locais de trabalho, os meios de comunicação. Uma educação básica de qualidade é um dos direitos humanos [...]. Mesmo diante de obstáculos, as crianças abraçam a oportunidade de aprender sobre o mundo que as cerca e de desenvolver suas habilidades para serem bem-sucedidas – pensamento crítico, autoconfiança, capacidade para solucionar problemas e para trabalhar com outras crianças. Com o crescimento e o desenvolvimento das crianças, estas habilidades irão ajudá-las não apenas no desempenho de sua vida diária, mas também na transformação do seu futuro (UNICEF. Situação Mundial da Infância- 2000: p. 56/58).

Como exposto acima a garantia de educação é fundamental pois faz parte da construção de cada indivíduo e ninguém deve ser privado disso por falta de estruturas e preparação.

Assim, entra em pauta o termo "inclusão" que significa não apenas encaixar alunos com "diferentes" no ensino regular de qualquer maneira. Esse conceito concerne em não enxergar as necessidades especiais apenas como um empecilho irreparável e incapacitante.

O termo tem como proposta rever o papel da escola e da sociedade em prol de uma conscientização sobre a responsabilidade de cada um em educar e garantir um ambiente propício para o acolhimento. Para que isso seja possível é necessária uma exacerbada transformação estrutural e social como um todo.

Sobre isso Paulo Freire (2003) afirma:

Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade. (FREIRE, Paulo. 2003, p.98).

Em consonância com Freire encontra-se ainda Candau e Leite (2006). As autoras afirmam a necessidade da quebra de paradigmas que se encontram na chamada "escola tradicional". Em vez disso adequar-se para ambientes que reconheçam as diferenças individuais dos alunos e assim possa proporcionar adequações às práticas pedagógicas que priorizem essas características únicas.

A justificativa para adoção desta medida está no fato de que nem todos os indivíduos aprendem da mesma maneira e não saber adequar a aprendizagem pode levar a exclusões e discriminações.

Esse modelo ainda não é praticado em grande parte. Estima-se que ao redor do mundo milhões de crianças e jovens são privados de alguma maneira do acesso íntegro à educação. Assim, esses indivíduos são privados de serem membros ativos e independentes com pensamentos críticos em suas culturas e sociedades.

Por essa razão faz-se necessário o incentivo à inclusão escolar. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALA-

MANCA. 1994).

Entretanto, a não execução dessas medidas acarreta o cenário atual de exclusão, preconceitos e estereótipos. Tal temática bem como as consequências dela serão mais bem observadas no capítulo a seguir.

RACISMO, ESTERIÓTIPO E PRECONCEITO

Embora até o momento o nosso foco tenha sido a acessibilidade para deficientes é preciso ressaltar que existem outras minorias que também sofrem algum tipo de restrição no ambiente escolar. A exemplo disso tem-se outra forma de segregação e discriminação: o racismo.

Primordialmente, a discriminação racial reflete toda a forma de tratamento desfavorável que se direciona a uma pessoa ou um grupo étnico e cultural a qual esta esteja inserido. Tais ações têm por intuito inferiorizar e minimizar esse indivíduo ou grupo devido à sua origem étnica.

É importante ressaltar que o racismo é mais que um sentimento espontâneo e único daquele que discrimina, ele se revela como uma ideologia. Essa definição advém do fato que formula intencionalmente o ponto de vista de um grupo segregacionista o qual busca convencer a todos de que seus argumentos são válidos. Desta maneira, pautados em crenças pré- estabelecidas, os agressores são responsáveis por disseminar pensamentos segregacionistas contra um grupo étnico.

Assim, a relevância de se colocar em pauta de discussão o racismo se dá pelo fato de que com essa prática ainda há uma legitimação de estereótipos e preconceitos.

De acordo com Oliveira (2002):

O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (Oliveira, 2002).

Além disso, Tajfel (1982) completa:

Deste modo, um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social (Tajfel, 1982, p. 176).

Isso significa dizer que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso dos indivíduos que constituem um grupo.

É dessa maneira que o racismo se propaga: começa em um indivíduo e esse passa sua perspectiva de vida adiante como verdade absoluta, até chegar ao ponto de ser “amplamente partilhado dentro duma entidade social”. Seguindo o pensamento de Oliveira, essa prática é realizada com o intuito de “simplificar” e “justificar” as ações agressivas contra a minoria segregada.

Desta maneira, o preconceito traduz um reflexo do racismo e traz consigo outro conceito atrelado: o estereótipo. Este é a demonstração de conceitos pré- definidos, concretos e rígidos acerca desses grupos discriminados, que são usados para fundamentar a visão simplista acerca de um grupo social e/ou étnico específico.

Unidos a isso adota-se uma postura com forte conotação emocional e afetiva, juntos, preconceito e estereótipo tendem a tomar como verdade absoluta determinados valores e demonstram forte resistência a qualquer forma de mudança. Não se admite que aquele que sofre a discriminação tenha poder de escolha, de decisão ou possa agir de forma autônoma.

É justamente neste ínterim que se nota a semelhança entre a segregação para com alunos com necessidades especiais e àqueles que sofrem outra forma de preconceito. Em ambos os casos esses indivíduos são vistos como incapazes e suas diferenças como empecilhos e limitantes de suas qualidades e autonomias. Além disso, ambos sofrem de esteriotipazação justificadas em preconceitos.

Desta forma, analogamente à maneira de resolução para a problemática tratada no capítulo um, a maneira de se combater o preconceito também se faz através da análi-

se. Para superar os preconceitos é necessário desenvolver simultaneamente uma ação educativa em múltiplas dimensões, envolvendo não só a escola como também o âmbito social

Como visto, tais transformações abrangem uma transformação radical em termos de conscientização. É necessária a participação do Estado de forma a garantir mudanças jurídicas e econômico-políticas necessárias para ampliar e flexibilizar as relações interpessoais e superar os processos de sujeição e discriminação em nossa sociedade, de maneira a garantir os Direitos Humanos.

Porém, essa análise deve ser feita para além da dimensão estatal. Em consonância ao que foi dito no capítulo um, é preciso ainda redirecionar a prática educativa no cotidiano.

Isso deve ser visto como uma prática em diferentes frentes, mas que essencialmente se refletem como uma mesma ideia. Exemplificando temos, para o caso das necessidades especiais uma adaptação do ambiente e da capacitação de funcionários.

Já para o racismo buscar divulgar e discutir informações históricas, culturais e sociais que possibilite a todos o conhecimento acerca de outros povos ao invés de se ter pensamentos pré-estabelecidos e sem fundamentação.

No que tange ao assunto, Ramos afirma:

Para que a educação, direito fundamental previsto na Constituição de 1988, cumpra o seu objetivo de criar as condições de autonomia para todos os seres humanos, as escolas, durante o processo educacional, devem oferecer não somente condições físicas de acesso a todas as pessoas, como também condições de permanência através do estímulo a todas as diferenças, considerando as potencialidades de cada um. Para que isso ocorra, realmente, os quadros de docentes e funcionários das escolas devem estar efetivamente preparados, inclusive para travar um diálogo construtivo com todos os familiares dos alunos, muitos dos quais não estão preparados para lidar com a diversidade que a escola apresenta. (RAMOS, Paulo Roberto Barbosa).

Logo, percebe-se que a mudança da conjuntura atual advém. As maneiras para se atingir os objetivos até agora citados serão melhor explanadas no capítulo a seguir.

ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS E FUNCIONÁRIOS

Como visto nos capítulos anteriores, a educação é um direito garantido a todo cidadão e que deve ser protegido e fiscalizado pelo Estado por fazer parte da gama que consistem nos Direitos Humanos. O Brasil, assim como outros países, faz parte das nações que se responsabilizaram a cumprir tais direitos e fazer com que dessa forma o acesso seja justo e igualitário.

Entretanto, de acordo com os dados aqui expostos é possível inferir que o Brasil ainda não atinge às expectativas, afinal apenas 23 dos mais de 5000 municípios brasileiros têm escolas totalmente adaptadas às necessidades especiais.

Outro assunto tratado até aqui é o fato de que não só os alunos com necessidades especiais sofrem algum tipo de discriminação, além disso tem-se também os alunos pertencentes a grupos étnicos específicos. Em ambos os casos é observado algum tipo de preconceito que leva a esteriotipazação desses grupos.

Assim, diante dessa conjuntura percebe-se que medidas devem ser tomadas para resolver a problemática. É justamente sobre isso que esse capítulo abordará.

É fato que há uma vasta gama de desafios encontrados nas salas de aula, estes os quais professores, coordenadores e demais funcionários do ramo pedagógico devem lidar. Um exemplo trabalho até agora é a maneira de garantir que o ambiente escolar seja acolhedor a todos.

Assim, um dos exemplos mais claros até o momento é a questão da inserção de cada criança ao ambiente e a grupos escolares, bem com as relações entre elas, a gestão da sala de aula que deve considerar a diversidade de alunos coexistindo, respeito entre todos, comunicação e formas de convívio social.

Desta forma, a fim de garantir aquilo que é postulado pelos Direitos Humanos assim como na Constituição Brasileira de 1988 pode-se dizer que a educação tem um compromisso para com o aluno: garantir a aprendizagem para todos, observando cada um de maneira individual e orientando o ensino de forma a considerar as diferenças de cada para assim moldar o ensino para o encontro de possibilidades comuns e ao mesmo tempo singulares.

Trazendo o contexto para o caso de salas de aula com perfis de alunos distintos com diferentes grupos étnicos bem como crianças com necessidades especiais essa tarefa pode se tornar mais complexa. Assim, pode surgir o questionamento: de quem deve partir a iniciativa para garantir que o ambiente escolar seja acolhedor a todos?

A resposta para esse questionamento está justamente naquilo que foi postulado no capítulo anterior: é preciso treinar e modificar as estruturas sociais bem como a do meio pedagógico. Logo, percebe-se que o acolhimento dessas crianças que tenderiam a sofrer discriminação, preconceitos e esteriotipazação seja qual for o caso não deve ser um impeditivo e sim uma adaptação.

A respeito disso Costa (2001) afirma:

As necessidades educacionais especiais dos alunos, advindos de suas deficiências, não deveriam ser por si mesmas, de acordo com um [...] impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade dos alunos, atuando na perspectiva da educação democrática com possibilidades de autonomia para todos. (COSTA, 2001, p.13),

Tendo como base o pensamento acima partimos do posicionamento esperado do educador. Este, munido de sua formação e experiências anteriores em sala de sala fará com que busque alternativas e estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos. Logo, a questão didática fica sob responsabilidade do professor, afinal a prática profissional que este possui lhe atribui um repertório de estratégias e ajustes para adequação do ambiente escolar.

Por parte da gestão escolar deve-se atribuir a responsabilidade de garantir a infraestrutura do local para que esta seja capaz de acolher e conscientizar a todos, inclusive famílias e a sociedade. Portanto, para o caso de crianças com necessidades especiais é preciso investir de estruturação física como adaptação de ambientes com rampas de acesso, banheiros adaptados, dentre outros.

Já no que tange aos alunos que pertencem a grupos étnicos que sofram algum tipo de preconceito, a gestão deve trabalhar em campanhas de conscientização em nome da causa. Isso pode ser feito na própria sala de aula ao ensinar sobre diversidade, ou com campanhas nas escolas que procurem combater ao racismo e ao preconceito.

Essas medidas aproximam a sala de aula do modelo desejado, além de esboçarem o respeito à diversidade e a adaptação do meio escolar para isso.

Sobre a temática Rosa Blanco (2005) afirma:

Responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem as mesmas coisas, na mesma hora e com os mesmos materiais. (BLANCO, Rosa apud Coll, 2005).

Com o que foi dito acima é possível notar a importância de reformar o modelo tradicional em busca de um modelo que de fato atenda às necessidades de cada um e que possam cumprir melhor com o que é postulado na Constituição e nos Direitos Humanos.

De maneira prática, o que pode ser feito é: relativizar o grau de exigência das atividades e modificar, de acordo com a necessidade, os materiais didáticos, além de fornecer mais tempo para a execução de cada tarefa para o caso de alunos com necessidades especiais. Para os alunos que sofrem preconceito devido a etnias, uma mudança no assunto estudado e um direcionamento para explanar mais sobre aquela cultura em sala de aula seria uma maneira eficiente de combater ao preconceito e visões pré-estabelecidas.

Entretanto, cabe ressaltar que não é correto afirmar que essas práticas seriam com o intuito de facilitar o ensino para essas crianças e sim buscar condições que sejam desafiantes para estas e lhes proporcione aprendizado de acordo com as necessidades únicas.

Desta maneira, o foco não seria uma equiparação do nível da sala em busca de se atingir uma “média de classe”, e sim criar possibilidades para cada um poder se desenvolver de maneira autônoma

Não estamos também, desse modo, propondo uma caminhada em busca da equiparação desses alunos com a “média da classe”, nem sequer aproximá- los dela, a real intenção é oferecer uma grade curricular que possa ser mais aberta e flexível para que todas as diferenças e necessidades sejam corretamente contempladas e assim possa construir um conhecimento diversificado.

Com isso, é possível afirmar que a diferença pode ser associada à diversidade, mas não deve ser correlação à desigualdade. A educação deve ser efetiva e como um direito a todos, além disso deve cumprir com sua principal função: a construção de pessoas e de suas autonomias, além de respeitar as diferenças e individualidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de analisar a conjuntura da educação brasileira no que diz respeito à inclusão. Para isso usufruiu-se de análises de autores renomados bem como dados e documentos oficiais.

Em primeira análise aqui se tratou sobre a educação como um direito a todo cidadão, este garantido pela Constituição e pelos Direitos Humanos. De acordo com o que é proposto por cada um desses documentos, a educação deve ser uma ferramenta de desenvolvimento de cada cidadão em nome de se alcançar autonomia e pensamento crítico. Todos têm esse direito, entretanto na prática não é exercido de forma igualitária.

Assim, aqui procurou-se atentar os olhares para a perspectiva de alunos que possam sofrer discriminação nas escolas como estudantes com necessidades especiais ou que façam parte de uma etnia que sofra preconceito. Desta maneira, esmiuçou-se a definição de racismo, preconceito e estereótipo, para que fosse possível analisá-los no ambiente escolar.

Ao colocar cada um dos conceitos tratados no capítulo dois no contexto da sala de aula, percebeu-se que tanto crianças com necessidades especiais quanto àquelas pertencentes a grupos étnicos específicos são propensas a sofrer preconceito e esteriotipazação. Quando isso ocorre, a elas é privado o acesso à educação igualitária, a essas pessoas é atribuída a imagem de incapacidade, assim são privados o direito à autonomia.

Por esse motivo medidas devem ser tomadas para combater à essa privação de direitos. As soluções aqui esboçadas abrangem o envolvimento de professores, da comunidade, dos pais e da gestão escolar.

Primordialmente é necessário o ajuste de atividades propostas em sala de aula, seja em nível de exigência, tempo para execução de atividades ou na temática a ser tratada. Além disso é preciso investir em infraestrutura para atender às necessidades especiais e palestras tanto para a própria escola quanto para a comunidade para o caso de etnias diversas.

Desta maneira, através de grades flexíveis e de adaptações do modelo tradicional seria possível de fato alcançar a educação

igualitária a todos e assim efetivar os direitos garantidos na Constituição e nos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

COLL, C. (org.); PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação - Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Ed. Artmed, 2005.

COSTA, V. A. da. A Formação na Perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do serviço Federal de Processamento de Dados. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

MACEDO, L. Ensaios Pedagógicos - Como Construir uma Escola para Todos. Ed. Artmed, 2005

MAZOTTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O Direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. A Educação como 15 Unidade 1 Educação como Direito Fundamental 1 Direito Fundamental. Disponível em http://www.ampid.org.br/Artigos/ Artigo_Paulo_Ramos_2.php). Acesso em 29 de maio de 2020.

SANTOS, M. P. dos. Escola para todos: Um olhar pelo mundo. Anais do V Seminário Nacional do Ives: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, set., p.27-34, 2001.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências pós-moderna. Revista de Estudos, Avançados. São Paulo, maio/ago, 1990.

"Situação Mundial da Infância – 2000". Disponível em: http://www.bu.ufsc.br. Acesso em 29 de maio de 2020.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS CONCEITOS NO ENSINO INTEGRAL

ROBERTA BATISTA

RESUMO

O presente artigo analisa a inclusão escolar e traz à tona discussões pertinentes deste novo paradigma social, principalmente para as crianças com deficiência, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. Tem como objetivo verificar de que forma os processos pedagógicos desenvolvidos nas classes regulares são participativos a ponto de incluir os deficientes. A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita. O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Educação; Escola; Respeito; Diversidade.

INTRODUÇÃO

No conceito de inclusão escolar os alunos deficientes deveriam ter direito ao acesso e à permanência no sistema escolar, a preocupação visava somente os deficientes muitos alunos ainda continuavam excluídos dentro do sistema educacional. Possuir uma legislação específica para esse atendimento educacional especializado não se torna suficiente quando pensamos na diversidade e na realidade das escolas nos dias atuais. Uma mudança de concepção para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, traz alguns avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Com a expansão do acesso a educação nas últimas décadas, e o avanço na difusão da Educação Especial, novos contextos educacionais surgem. Ao mesmo tempo em que construímos interações, também promovemos estranhamentos e conflitos. Pretende-se com este artigo contribuir com um olhar mais aprofundado sobre a dinâmica da inclusão, que muitas vezes é feita sem planejamento, como mera ordem vinda de cima para baixo. Em um país como o nosso, em que a educação de qualidade é privilégio para poucos, pessoas com necessidades especiais precisam enfrentar inúmeras barreiras para alcançar a escolarização.

A exclusão escolar não se refere apenas aos deficientes e sim a todos aqueles que não ingressam na escola ou que não conseguem nela permanecer e nem tampouco apropriar- se dos conhecimentos ali oferecidos. Quando pensamos em educação inclusiva, as formas de atendimento devem unir serviços e apoios especializados que servirão para todos os alunos.

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil à outros sujeitos frente à desinformação: “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1996, p.11).

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanência no sistema educacional.

A partir disto, pretende-se demonstrar também como faz diferença quando se planeja aulas realmente inclusivas, que dão conta de maneira flexível das necessidades de todos os alunos, sem exceções. Desta forma nos aproxima-se do objetivo maior de garantir a inclusão social como processo de adaptação da sociedade para receber os indivíduos que dela estão excluídos.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Vygotsky (1998, p. 76), afirma: “A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação”. Os PCN-EI apontam a necessidade da qualificação do professor para a Educação Inclusiva: O que se figura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude contínua e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos (CUBERO; MORENO, 1995, p.255).

A BUSCA CONSTANTE DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

As políticas públicas precisam e devem se modificar na oferta de programas que capacitem os docentes e os tornem profissionais seguros na atuação e manejo direto com as crianças com deficiências. O sistema público deve garantir esta formação:

Uma escola [é] inclusiva quando: respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido com sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania (BERGAMO 2009, p. 46).

O professor se torna um profissional totalmente desguarnecido quando o assunto é formação continuada, já que depende de seus próprios recursos para realizá-la. O processo de formação contínua e especializada deveria ser ofertado desde a graduação deste docente. A realidade com que o mesmo vai trabalhar deve ser colocada de forma real e objetiva.

A princípio, este aluno depende totalmente da preparação profissional, emocional e pessoal deste docente, pois acredita que, pelo menos no início, será o único a lhe dar conforto e carinho. Para Cartolano os cursos de formação de professores, no campo da educação especial, devem ser na prática, o que advém da teoria, por isso sugere:

Intensificar não só estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais do curso de pedagogia, mas também realizar estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais, quanto em classes ou instituições especializadas (CARTOLANO, 1998, p. 6).

Levando-se em consideração que as práticas pedagógicas são mutáveis e que delas advém todo um preparo no processo ensino-aprendizagem, deve-se adaptá-las para o seu educando, buscando em cada um seu melhor, respeitando suas individualidades e características:

Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronta constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas [...]. Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (MAZZOTTA, 1993, p.28-29).

Para planejar, o professor determina espaço, atividades e materiais necessários para um objetivo. Com uma formação especializada, será capaz de agir e repensar caso se depare

com um aluno com deficiência. Este docente também saberá avaliar seu educando de acordo com suas individualidades, dificuldades e progressos, de forma a não prejudicar esta avaliação por falta de conhecimento:

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da

atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA, 2012, p. 14).

Os professores se veem hoje a receber estes alunos e darem conta de sua educação independentemente da deficiência da criança, da formação deste profissional e/ou das adversidades encontradas pelo caminho. Para o autor:

A mediação realizada com o auxílio do conhecimento produzido, dos professores e das próprias pessoas com deficiência se revelou o mais importante alicerce para que os futuros professores pudessem repensar suas ações, deslocar sua percepção da deficiência para as possibilidades das pessoas com deficiência e discutir a questão da deficiência como fruto de uma desvantagem gerada pela atual organização social e do conhecimento (CARVALHO-FREITAS, 2015, p. 218).

Levando-se em consideração que os alunos não são iguais e que todas as diferenças devem ser respeitadas, independentemente de deficiência ou não, o professor deve sempre adaptar seu conteúdo, metodologia e didática a fim de satisfazer todas as necessidades de seus alunos. O docente deve se adaptar as limitações e interesses de seus alunos para que o processo ensino-aprendizagem flua da melhor forma.

Fala-se de interesse do aluno porque caso não seja este o caso, já se é sabido que a evasão escolar das crianças com deficiência é bem grande. Ou seja, esta também é mais uma responsabilidade do professor que por sua vez, se torna responsável por manter este aluno ativo e interessado em sala de aula, exatamente pela variedade de seu planejamento e da sua condução da classe:

Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lançam ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (MARCHESI, 2004, p. 39).

A luta dos profissionais de educação com objetivo de uma melhor formação dos docentes tem alcançado alguns objetivos. A formação continuada começa a ser vista como se devem: essencial para o exercício cotidiano do professor. Começou-se a cobrar o docente apenas por aquilo que realmente ele tem condição de realizar, pois não se podem esperar frutos bons se o professor não tem sequer estrutura para fazê-los.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E EQUIDADE NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Entende-se que toda forma de educação é válida e indispensável. E, portanto, todo desafio que influencie a prática pedagógica se torna alvo de estudos, pesquisas e teorias no intuito de valorizá-la e aperfeiçoá-la.

Segundo Mantoan (2003, p. 26), “a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Cada indivíduo é uma soma de vivências, trajetórias, experiências e conjunturas e as pessoas com deficiência não são diferentes.

Trazem bagagens emocional e racional e as utiliza para traçar novas metas e caminhos. Não se pode ignorar e nem ao menos menosprezá-las, pois devem ser tratadas de forma igualitária, pois este é o principal objetivo da inclusão destas pessoas na escola e na sociedade. A inclusão, sendo assim, começa em nosso dia a dia, quando oferecemos respeito, consideração e o direito delas terem as mesmas oportunidades que todos, não subestimando sua inteligência e nem as vendo como incapazes (MANTOAN, 2003). Isto posto, incluir estas crianças na escola acaba se tornando uma das principais formas de ações no acolhimento e ampliação destes seres humanos na inserção na socie-

dade e em sua própria cultura. Mas não se pode confundir e acreditar que a inclusão se faz apenas matriculando estas crianças nas escolas regulares. Inclusão vai muito além disto.

Ela é um processo social bastante complexo, onde a sociedade necessita se transformar constantemente e ininterruptamente a fim de sempre contemplar estes indivíduos no total de seus direitos (MANTOAN, 2003).

A educação infantil é um ótimo começo na inserção deste aluno na escola. É lá que a criança deverá ser acolhida de forma carinhosa e respeitosa para que tanto ela, como sua família e a própria escola criem laços de confiança e companheirismo em prol do mesmo objetivo. Que fique claro que a inclusão não é só necessária para a criança com deficiência. Para as outras crianças e/ou pessoas da comunidade escolar também é muito importante este desafio, já que é através deste convívio que os preconceitos e obstáculos são sanados: As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Já para Piaget (1984):

"A preparação dos professores constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizada" (PIAGET, 1984, p. 62).

As Unidades Escolares comprometidas com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas. Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que isso deveria ser um "problema" pessoal (SÃO PAULO, 2019, p. 32-33)

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira,

reconhecidamente ampla e diversificada (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p.17).

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza- -se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40).

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS CONCEITOS

Por meio da educação, pode-se alcançar uma aprendizagem significativa, na qual o professor será mediador no processo ensino aprendizagem, podendo inserir a linguagem artística de forma interdisciplinar.

De acordo com Silva (2003, p. 23):

Existe um investimento maciço no desenvolvimento de políticas nacionais, regionais e locais de formação continuada de professores. Porém, ressente-se de uma reflexão mais densa sobre quais formas e estratégias de formação continuada poderão contribuir para o professor ampliar sua gama de conhecimentos e constituir novas aprendizagens sobre

o ser professor (SILVA, 2003, P. 23).

No contexto de seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1996) procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivências façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. “aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p.24).

Para BARROSO (2005, p.11) “a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa - desafio ainda em aberto para os educadores”. O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo, ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino.

O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola comum e do Atendimento Educacional Especializado que devem ocorrer juntos, pois um auxilia o desenvolvimento do outro. Sobre o Atendimento Educacional Especializado destacamos sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, retirando a visão de que muitas pessoas tinham sobre o Atendimento Educacional Especializado atribuindo-lhe a tarefa de reforço escolar. Ficou claro que esse não é o propósito do Atendimento Educacional Especializado.

Pela Resolução nº 2, de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação, fica instituído:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

A escola é um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua uti-

lização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (SEE, 2004, p.7).

Desse modo, a interação social depende da forma como a criança é recebida, acolhida, observada, ouvida e compreendida em suas necessidades. Essa forma de relação e comunicação influencia o desenvolvimento psicoafetivo e determina a maneira como a criança vai interagir com as pessoas, objetos e o meio em que vive. Desse pressuposto, a estimulação precoce é concebida como ato ou efeito de excitar, incitar, exercitar, instigar, ativar, prematuramente, antecipar (FERREIRA, 2010, p.875).

A criança, com a troca de experiência e com a convivência com o outro, aprende e se desenvolve e a escola tem um importante papel no sentido de auxiliar o educando nesta troca de conhecimentos e em sua convivência social. As pessoas são diferentes entre si e a escola deve auxiliar para a promoção de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e a diversidade dos educandos.

A escola deve ser capaz de criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao educando com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, iguais oportunidades para a garantia do acesso e permanência na escola.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli; MACEDO, Lino. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A

CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007b.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

UNESCO. Um guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Paris: UNESCO. 2017.

VYGOTSKY, L. S.; A formação Social da Mente. Sã

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ROSÂNGELA CARVALHO DE OLIVEIRA

RESUMO

O artigo atual tem como foco a reflexão sobre a influência da afetividade durante o período de alfabetização e letramento devido a sua importância no processo de ensino aprendizagem. A escolha do tema justifica-se pela relevância do uso da afetividade no ambiente escolar, em que o processo de alfabetização pode ser um momento cheio de magia e novas descobertas, por meio das diversas atividades propostas pelo educador, permeando as inúmeras formas de aprender sempre envolvidos por trocas de afeto e ternura.

Com base nessa ideia, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir como a afetividade influência no processo de uma aprendizagem significativa e para a efetivação do atual artigo, foi realizada uma pesquisa com levantamento de materiais bibliográficos que versam sobre o assunto, fornecendo a fundamentação teórica necessária e respaldando com segurança as ideias que se discorre sobre o tema abordado. Com base nas análises feitas a partir desses materiais consultados, foi possível concluir o quanto é importante uma prática docente aliada ao valor afetivo para que o educando se sinta seguro e se proponha a novas descobertas amparado por uma relação de afeto e confiança.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Alfabetização; Letramento; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O atual Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), amparou-se somente em pesquisas, principalmente em espaços virtuais devido a necessidade do isolamento social por conta da pandemia causada pelo vírus covid-19, que atualmente afeta o país. A os meios pelo qual o trabalho foram realizados e justifica pelo TCC se tratar de uma atividade de extrema relevância para a formação acadêmica, e é um momento privilegiado de conhecimento e imersão com à realidade do curso em atual formação.

Alfabetizar não é um processo mecânico em que se reproduz sem significação, ela exige a compreensão da leitura e da escrita, e esse processo, para ser significativo, exige uma participação interativa, ativa e afetiva.

A escola, muitas vezes dá maior importância ao conhecimento racional, talvez por isso as relações afetivas no processo de alfabetização não sejam tão estudadas. Dessa forma Leite (2006, p.464) crítica quando afirma que “o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma”.

A esse respeito Vygotsky explica que “pensamentos que pensam em si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”. (apud OLIVEIRA, 1992, p.76).

O presente artigo discorre sobre a importância da afetividade junto ao processo de ensino aprendizagem de crianças que estão em fase de alfabetização. Teve como objetivo pesquisar e investigar como a pedagogia da afetividade influencia positivamente no processo de alfabetização e no letramento.

A escolha do tema justifica-se pela relevância do uso da afetividade no âmbito escolar, onde o processo de alfabetização e letramento pode ser visto como um momento de descobertas permeando as inúmeras formas de aprender. É importante que nesse período as crianças vivenciem momentos metodológicos diversificados mediados por atitudes de carinho, afeto e respeito mútuo. Essas práticas pedagógicas proporcionam aos educandos segurança e motivação, para atuarem como aprendizes autônomos, capa-

zes de lidar com múltiplas situações dentro do ambiente escolar e fora dele.

A pesquisa encontra-se ancorada teoricamente em autores renomados como Paulo Freire (1993), Andrade (2014), Henri Wallon (1978), Ferreiro (1991), Teberosky (1999) e Cagliari (1998), entre outros. Autores que defendem a necessidade de uma prática com valor afetivo para o desenvolvimento significativo da criança, enquanto pessoa pertencente a um contexto social repleto de valores diversificados.

No trabalho são apresentados o conceito de afetividade e sua importância como ferramenta relevante no processo de ensino aprendizagem, compreendendo como uma reflexão sobre a importância do uso da afetividade pelo educador no seu método de trabalho. Sendo assim, é possível afirmar que se trata de um estudo reflexivo sobre a importância da afetividade durante o processo de alfabetização e letramento.

Por fim, analisou-se a relação entre a prática docente e o processo de alfabetização e letramento, a relevância da junção de ambos para uma educação de qualidade.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM AFETIVIDADE

A palavra afeto vem do latim e significa “affectur” (afetar, tocar). De acordo com QUEIROZ, T.D. Dicionário Prático de Pedagogia (2ªed. S/P: RIDEEL 2008, p.13), a afetividade é a “qualidade de quem sente afeto. Conjunto de fenômenos psíquicos-emoções, sentimentos e paixões-acompanhados sempre de sensações como dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.”

A palavra afetividade pode ser definida em diversas áreas do conhecimento, aqui será analisada a partir da Pedagogia, para um entendimento mais aproximado do fazer pedagógico, aliado a utilização do afeto no processo de ensino e aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização do Ensino fundamental.

Considerando-se a afetividade como uma importante aliada ao aprendizado cognitivo durante o desenvolvimento do indivíduo, percebe-se que o educador que atua de forma afetiva junto ao educando, torna-se um importante mediador do aprendizado, tanto de ordem formal, quanto na construção da sua cidadania. De acordo com Gadotti (2007)

Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior a outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento (p. 57).

A afetividade é responsável por todas as emoções que se sente, pois são geradas por sentimentos que são definidos ao longo do seu desenvolvimento, mediante as interações no meio social.

A evolução afetiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, visto que difere sobremaneira entre uma criança e um adulto, supondo-se a partir disso que há uma incorporação de construções de inteligência por ela, seguindo a tendência que possui para racionalizar-se. (WALLON, 2003, p.11)

É importante que os docentes considerem o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e que seus interesses são motivados por meio de sua interação com o meio e com os outros indivíduos, uma vez que a afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. (ALMEIDA, 2008).

A afetividade é tão importante quanto a metodologia de ensino utilizada no cotidiano escolar. O afeto é um assunto que gera muitas polêmicas na área da educação pois esse conceito é muitas vezes entendido de forma equivocada, frequentemente confundido com gestos de amor e carinho.

É preciso refletir sobre a influência da afetividade no processo de ensino- aprendi-

zagem e com a finalidade de aprofundamento no tema e para compreender a afetividade dentro do contexto escolar, veio à tona o questionamento sobre a influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento. Para sanar essa dúvida investigou-se o que os autores discorrem sobre o assunto.

ABORDAGENS DOS AUTORES SOBRE O TEMA

A afetividade e a inteligência são dois sentimentos que trabalhado em conjunto e auxiliam nas funções cognitivas do indivíduo. O afeto do professor pela criança é essencial e esse sentimento têm influências positivas na construção do ser, se entrelaçando em uma relação harmônica com a aprendizagem.

O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade, e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1992, p. 90).

A afetividade influência de maneira considerável no desenvolvimento do sujeito. Estando presente em todas as etapas da vida, desde o nascimento, a afetividade pode ser exercida por qualquer pessoa e está profundamente ligada ao cognitivo e ao processo de aprendizagem. Conforme afirma Wallon (1978, p. 149- 150):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.

Para compreender melhor este conceito é necessário entender seu significado. Queiroz (2008, p. 13) define a afetividade como um "conjunto de fenômenos psíquicos – emoções, sentimentos e paixões – acompanhados sempre de sensações como dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza". Michaelis (2008, p. 23), apresenta ainda o afeto como a "qualidade de quem é afetivo. Suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas".

Para Piaget (1983) a afetividade e a cognição são indissociáveis e atuam em aspectos complementares, pois o pensamento é sempre unido a um significado afetivo. Para Galvão (1996, p. 45):

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantém como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, constituindo-se num permanente processo de integração e diferenciação

Pereira (2017, p. 27) salienta que "se não há troca de emoções e afetos, não há amadurecimento emocional", logo não há aprendizagem efetiva, pois o sucesso educacional parte também da afetividade. É necessário que o professor desenvolva confiança em seus alunos. Pereira (2017, p. 18) destaca que "estes profissionais são fulcrais na transição para o acolhimento, funcionando como "porto de abrigo" a crianças"

No cotidiano escolar, o conceito de afetividade ganha dimensões no processo de ensino e aprendizagem, pois sem essa afetividade, a relação educadora e educando pode ser rompida ao remetendo ao fracasso escolar

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora mesmo num trabalho a

longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1993, p.11).

E a escola é um espaço de diferentes vivências, é um local onde se percebem diferenças e aprende a respeitá-las, oportunizando a reflexão sobre si mesmo e o outro. É na escola que os estudantes tendem a estabelecer vínculos e relações afetivas (RANGHETTI, 2002).

Maldonado (1994), salienta que atitudes frequentemente ríspidas que o professor mantenha com seus alunos podem fazer com que eles criem um bloqueio quanto à relação interpessoal dentro da sala.

O professor afetuoso que procura conhecer seu aluno como um ser único, pensante, atuante e transformador dentro da sociedade, envolve o aluno tornando a aprendizagem prazerosa e significativa. Considerando o professor como um dos principais articuladores da afetividade dentro da instituição escolar. Bueno (2011, p. 1) destaca que:

É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. [...] o afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio, na forma como esse avalia. Aprendi que nada vale estar em uma superescola, com um supermaterial, num superespaço, numa superlinha pedagógica se não há seres capazes de afetar e dispostos a serem afetados pelos outros! Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. É ele que vai além de toda tecnologia pedagógica atual.

As emoções segundo Mahoney e Almeida (2007) tem um poder plástico, expressivo e contagioso, estabelecendo os primeiros laços com o mundo humano. A emoção é uma forma de troca mútua, mostrando as relações interpessoais entre os indivíduos. As autoras afirmam que a emoção estabelece um antagonismo entre emoção e atividade cognitiva, onde elas predominam de forma alternada.

Ranghetti (2002, p. 89), afirma que a afetividade “dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com a vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa”.

O sujeito pode ser entendido como um resultado de suas vivências e afetividade que ocorre dentro e fora do ambiente escolar, naturalmente estando presente em atividades na sala de aula, em brincadeiras livres, jogos e principalmente no diálogo.

AFETIVIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Historicamente a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam os processos de memorização e resolução de problemas sem considerar as questões de afeto no ensino aprendizagem. No entanto, a atual pesquisa mostra que ambos podem e devem ser trabalhados juntos.

O letramento pode ser entendido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 39), sendo considerado assim um fenômeno mais amplo, que ultrapassa os limites da escola. Kleiman (2008, p. 18), afirma que se pode interpretar o letramento como um “conjunto de práticas sociais, que usam a escrita [...] em contextos específicos, para fins específicos”. Desta forma, a escola passa a ser apenas um meio formal para as várias maneiras que o letramento pode ser adquirido (KLEIMAN, 2008).

O conceito de afetividade pode ser entendido como a capacidade de um indivíduo em ser afetado, pelo outro, pelo meio e pelas condições impostas a ele. Wallon (1978). Portanto, um sujeito que está no processo de ensino-aprendizagem, pode estar sendo afetado, tanto de maneiras positivas quanto negativas.

Levando em consideração que nas salas de aula há pessoas que dialogam entre si, usando diferentes meios de comunica-

ção, é imprescindível ter afeto nas relações. Sendo assim, se faz fundamental um olhar sensível do educador pois a partir de observações poderá proporcionar que o educando seja afetado de uma maneira positiva. Freire (2004, p. 43) também enfatiza que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

A afetividade deve estar presente em sala de aula aliada a figura do professor como um profissional educador. De acordo com Freire (2004), educador deve entender que o afeto é apenas um dos meios para se alcançar o objetivo esperado. Para Bernardo (2016, p. 9):

[...] o trabalho docente não se detém apenas a uma categoria e sim a várias qualidades aliadas, para a atuação no ambiente educador. Estando por um lado o ser humano afetuoso que cuida, zela, educa com satisfação e, por outro a figura do profissional que precisa atuar com a responsabilidade de trabalhar os conteúdos curriculares, dos quais as crianças precisam para seu crescimento intelectual, na constante busca do uso das mais variadas metodologias, aptas ao estímulo dos educandos para a sua real aprendizagem.

Desse modo, pode-se dizer que um aprendizado efetivo é aquele que envolve o raciocínio lógico, com as análises e a imaginação da criança juntamente ao afeto e as emoções trazidas por ambos os participantes desse processo de alfabetização. Portanto a afetividade apresenta-se como importante aliado da prática docente, atuando como ferramenta de aproximação na relação educador e educando, e como incentivador de uma participação mais ativa nas atividades propostas. Sendo possível afirmar que a prática de alfabetizar fica mais prazerosa e motivadora, quando o educador utiliza de atitudes de afeto transmitindo segurança aos alunos.

A afetividade é aliada do professor, pois nessa fase de alfabetização a criança está em transição entre o ato de brincar e o ato de assimilar os conteúdos. Assim, durante esse período é importante que o aprender seja um ato prazeroso sendo a afetividade entre professor e aluno fundamental para estreitar os relacionamentos, cujos objetivos remetam diretamente ao sucesso no processo de aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

As autoras Mahoney e Almeida (2005) nos diz que se a criança está aprendendo o afeto está presente, ou seja, o interesse ou desinteresse está intimamente relacionado com o prazer e o desprazer de determinado conteúdo, disciplina.

A PESQUISA

A pesquisa fundamentou-se em diversos pontos de vista sobre um mesmo assunto a partir der levantamento bibliográfico, utilizou-se da leitura de livros e artigos no que diz respeito a afetividade, bem como alfabetização e letramento, entre diversos autores destacam-se Wallon (1978), Vygotsky (2009), Freire (2004), Ferreiro (1991), Teberosky (1999) e Cagliari (1998). Com base neste referencial teórico procurou-se compreender como a afetividade pode interferir no processo da alfabetização e do letramento.

Foi analisado as definições a partir da concepção de diversos autores da área educacional, a fim de explicar a influência da afetividade no processo da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme Jean Piaget (1896-1980) é inegável a existência de uma constante interação entre a afetividade e a inteligência, podendo envolver significações distintas. O primeiro sentido mencionado em seu livro fala acerca do fato de que a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais. (PIAGET, 2014, p. 37).

Wallon (1978) teve grande contribuição para as reflexões acerca da afetividade. Ela realiza um papel importante na formação e no desenvolvimento das inteligências.

Freire, marcou a educação por suas práticas revolucionárias, afirmava que que qualquer pessoa poderia aprender a ler e a escrever em dois meses. Essa visão está diretamente ligada à afetividade, pois a educação seria um ato de amor, e este ato auxiliaria os educandos no processo da alfabetização, ocasionando uma reflexão dos mesmos sobre seus papéis políticos e sociais dentro da sociedade (ibidem).

Ferreiro e Teberosky (1999) trazem suas contribuições para a pesquisa no que se refere à alfabetização e ao letramento. Ambas demonstram uma preocupação em diferenciar os termos apresentados e introduzi-los na rotina escolar, levando em consideração as especificidades que cada conceito gera no processo de aquisição da leitura e da escrita.

CONCLUSÂO

Conclui-se que a afetividade está diretamente ligada ao desenvolvimento do sujeito, portanto é preciso que na prática pedagógica o professor reflita não apenas sobre seus métodos, mas também sobre suas ações diante de seus alunos.

Ao abordar a afetividade na relação entre educador e educando, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento e como essa prática, pode auxiliar o discente a desenvolver autonomia e confiança facilitando o aprendizado.

O desenvolvimento do ser humano se faz permeado por momentos afetivos e cognitivos desde o nascimento e atuam de forma articulada. Deste modo destacamos a importância de a afetividade estar presente no trabalho docente.

Ao longo da pesquisa, com base nas literaturas utilizadas, foi possível concluir que a afetividade é um mecanismo essencial na aprendizagem. Pois um ensino baseado na mera transmissão de conteúdo sem levar em consideração os aspectos afetivos, proporciona dificuldade no relacionamento entre educando de educador, refletindo negativamente no processo de ensino aprendizagem.

Segundo a teoria psicogenética de Wallon (1879-1962) abordado nesta pesquisa, a afetividade é um dos elementos psíquicos na formação e desenvolvimento infantil. Portanto a afetividade é um elemento essencial na vida das pessoas e a escola é um ambiente de aprender a ser e conviver com diversidade, relações interpessoais muito importante por isso a escola precisa ter em mente o seu papel na formação social desses indivíduos e é necessário estudar e compreender que a afetividade não se resume a comportamentos meigos ou de mimar os educandos como alguns pensam, mas sim um sentimento e contato humano que nos acompanha o desenvolvimento de forma natural, sendo indispensável na escola para que as crianças possam crescer saudável, mental e socialmente, inclusive superando suas dificuldades de aprendizagem devido a timidez e inseguranças.

Com as reflexões pontuadas no presente artigo, podemos concluir que a afetividade é um aspecto mediador e facilitador de todo o processo de ensino- aprendizagem, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental, onde ocorre o processo de alfabetização e letramento.

Vale ainda destacar que a carência desse afeto e do contato físico tem aumen-

tado a partir do primeiro semestre do ano de 2020, por conta do isolamento social, devido ao coronavírus (COVID-19), uma doença infecciosa causada por um vírus, e devido a pandemia houve a necessidade do fechamento das escolas em todo país, e as aulas passaram a ser ministradas de forma remotas. Nesse momento tão peculiar, se faz mais necessário uma reflexão sobre o conceito de afetividade em ambiente escolar diante da atual situação mundial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. 2008. Disponível em:

< http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o

%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/

Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t2004446634094.PDF>. Acesso em 08 de maio de 2021.

ANDRADE, Fabiana, 1997. A Pedagogia do Afeto na sala de aula. Ed: Prazer de Ler. 2ª ed. Recife, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar201 8_versaofinal.pdf . Acesso em 12 de maio de 2021.

BERNARDO, Maria Missilene de Souza. A importância da pedagogia da afetividade no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental. 2016. 144 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Luís Gomes, 2016. Disponível em:

<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2630>. Acesso em: 07 de abril de 2021

BUENO, Marcelo Cunha. As coisas que o afeto ensina. São Paulo, jul. 2011. Disponível em:

< https://xdocs.com.br/doc/as-coisas-que-o-afeto-ensina-lo1q6p10yx8w>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.).

Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 16-24.

. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1998.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Editora olho d'água, 1993.

. Pedagogia do oprimido. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. de Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Angela Bustos. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Perspectiva (Florianópolis), v. 24, n. 2, p. 449-474, 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, jun. 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de maio de 2021.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. Revista de Educação AEC, São Paulo, v. 23, n. 91, p. 34-39, jun. 1994.

PEREIRA, Tânia da Silva; COLTRO, Antônio Carlos Mathias; OLIVEIRA, Guilherme de. Cuidado e afetividade: projeto Brasil/ Portugal. São Paulo: Atlas, 2017.

QUEIROZ, Tânia Dias (Coord.). Dicionário prático de pedagogia. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 38-45.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003

WALLON. Henri. Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE DE JESUS GARCIA

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem como foco compreender e analisar a importância que a Artes Visuais na Educação Infantil tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo. Desse modo, é notório que através das Artes Visuais as crianças conseguem aumentar a sua capacidade de expressão e também de percepção do mundo ao seu redor, sendo fundamental maneira de linguagem na primeira infância. Contudo, foi efetivado um levantamento teórico, concluindo-se que ao ensinar as Artes Visuais constitui grande relevância para o desenvolvimento do aluno, porém, é fundamental que se tenha a prática educativa e que seja ressignificada e que os educadores sejam capacitados para que existam situações de aprendizagem mais significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

As Artes Visuais é de grande valia na Educação Infantil, é essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e perceptivo da criança. É fundamental usar a arte como um recurso auxiliador na formação do aluno, trabalhando-a não somente como passatempo ou um recurso decorativo, mas como uma maneira de aprendizagem, lotado de objetivos cruciais no desenvolvimento do aluno.

Através da arte a criança consegue se expressar, ampliar sua relação com o mundo em sua volta e expuser suas ideias e sentimentos. Contudo, a criança usa as Artes Visuais como uma maneira de expressão, obtém competência e sensibilidade para lidar com as cores, formas, gestos, imagens e sons.

Na Educação Infantil a criança necessita de estímulo para adquirir novos saberes e se apropriar de seus conhecimentos. O professor tem que incentivar em suas criações, valorizar as suas distintas maneiras de expressão e de se comunicar com o meio.

É de suma importância que o professor demonstre obras de Artes de vários artistas e também de movimentos artísticos, mas é fundamental deixar a criança livre para criar a sua própria obra. De antemão, o professor vira o mediador entre o objeto de conhecimento e entre a criança, criando situações que possam despertar o interesse da criança.

As imagens fazem com que as ideias dos alunos se ampliem mediante dos desenhos trabalhando as suas capacidades e habilidades, tanto na compreensão, como na interpretação, o que implica no olhar volta-

do para o mundo, ou seja, de maneira como vêem a realidade a sua volta.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas através da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, países, povos, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, pintura, teatro, cinema, dança, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

A comunicação existe desde a era das cavernas, ou seja, deu surgimento a vários anos atrás, contudo, está presente nos dias atuais e, com toda certeza irá continuar existindo, somente o que irá se modificar ao decorrer dos anos são as gerações de pessoas e o meio social em que estarão inseridos.

Com o decorrer do tempo, a capacidade de produzir arte vai se aprimorando e, além de somente gerar traços e linhas distintos a técnica de criação, irá introduzir um contexto histórico, ou seja, através das obras relaciona os fatores sociais e também históricos culturais.

Vale abordar que os professores tem o dever de proporcionar as grandes descobertas à criança e estimular a valorização de sua arte. Só se aprende se for passado desde pequeno.

2. DESENVOLVIMENTO

A arte existe desde a época dos homens da caverna. Desde o começo da história da humanidade, a arte já ocupada o espaço na sociedade e continua tendo grandes modificações ao decorrer do tempo. A educação em Arte oferece aos alunos, grandes descobertas mediante as diferenças culturais em que estão inseridos.

As Artes Visuais conseguem expressar através de materiais o pensamento do indivíduo, assim como os seus anseios, emoções, sua história, a cultura na qual ele faz parte e consegue desenvolver a identidade do seu povo e também de sua classe social. O ato de ensinar a Arte ajuda na formação sensível do aluno e é no fazer artístico que ocorre tal aprendizagem.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão somente através da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, países, países, épocas são conhecimentos que se obteve única e exclusivamente através do teatro, de suas músicas, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

Na Educação Infantil as Artes Visuais mostram grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da própria criança, pois consegue permitir que se amplie o conhecimento do mundo em que a criança está inserida, a descoberta de suas potencialidades e de suas habilidades. De antemão, estão no dia a dia das crianças que se comunicam, expressam e demonstram os seus pensamentos, sentimentos, as emoções através de vários meio, desde o de rabiscar e desenhar o chão, em muros, paredes e vários outros.

Para que se compreenda como se encontra o Ensino de Artes Visuais atualmente nas escolas, é fundamental explorar a trajetória e a história do Ensino de Artes no país, no qual esteve ligado desde o início à história da Arte e quiçá à história da educação no Brasil.

O Ensino de Artes no Brasil iniciou-se com a educação jesuíta, no tempo colonial, no qual foi o primeiro sistema de ensino formal do Brasil. Sua metodologia usada tinha como prioridade o estudo da arte literária, onde era mais valorizada do que o trabalho manual.

O trabalho manual não tinha valorização, era visto como um ofício servil para as classes mais vulneráveis. Enquanto a utilização da linguagem e a formação artística tinham prioridade apenas à elite, pois obtinha uma educação diferente em vários pontos.

A escola tradicional começou-se com a República e tinha uma preocupação com o Ensino da Arte, na qual se baseava no desenho como fazer científico e técnico, não

como um aprendizado de qualidade e significativo. As ideias eram defendidas por Rui Barbosa, o mesmo procurava a implantação da Arte como disciplina tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias, também a sua obrigatoriedade.

A Academia de Belas-Artes foi um marco na vitória do pensamento liberal, que depois virou Escola Nacional de Belas-Artes. A educação passou só a ser mais democrática, dando valor aos aspectos psicológicos dos alunos e no processo de aprendizagem depois do início da Escola Nova, no ano de 1930. Com a ruptura dos ideais da escola tradicional o professor começou a enfatizar a livre expressão dos seus alunos.

Voltado a Escola Nova, Iavelberg (2003) aborda que:

Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o "aprender a aprender", como fato mais importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p.114)

Entre 1960 e 1970, com o surgimento da Escola Tecnicista, começou a ser ensinado somente o necessário para que se atuasse de modo prático no mercado de trabalho, dando valorização a sociedade industrial. Depois do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, a educação artística fez parte do currículo das escolas, contudo sem ser considerada como disciplina, somente como divertimento entre uma aula e outra.

A arte não era considerada como disciplina, mas como "área generosa"; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de péssima qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115)

Desse modo, os professores da metodologia de Arte começaram a procurar a valorização e o reconhecimento de seu conteúdo, através disso a Arte ganhou novos caminhos. A LDBN deixou determinados a obrigatoriedade e também o reconhecimento do conteúdo de Arte, como sendo disciplina no ambiente escolar.

Com isso, a Educação Artística é extinta e passa a valer a disciplina de Arte, mais conhecida como área do conhecimento.

Foi um marco fundamental na história do Ensino de Arte no país a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois associados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, conseguiram promover um melhor significado para o ensino de qualidade.

É essencial que se tenha um espaço na Educação Infantil voltado às Artes Visuais, do mesmo modo na qual é fundamental na alfabetização, textos escritos e palavras, a linguagem visual consegue abrangi atividades que são trabalhadas em muitos aspectos, destacando o imaginário. Tem grande importância a imaginação na construção do aprendizado, é através do aprendizado, que a criança cria e consegue transformar o real, mediante as suas necessidades e os seus desejos.

Mediante com os Parâmetros Curriculares Nacionais diz que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19)

As crianças ampliam também na Educação Infantil, ainda mais, o seu conhecimento através das artes, contudo, é nesse período que as crianças têm conhecimento das múltiplas expressões e linguagens. É essencial destacar que, limitando as linguagens ofertadas às crianças, está também, limitando os seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão alocadas. (BRASIL, 2006, p.18)

É essencial que as atividades artísticas tenham espaços privilegiados nas escolas, a fim de tornar espaços humanizados de expressão e autoria. De Acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda que:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85)

As Artes Visuais são simbolizadas por toda maneira de expressão visual como desenho, colagem, pintura, fotografia e entre vários outros. Essas expressões conseguem promover a interação e também a comunicação da criança, é considerada uma maneira de linguagem, por isso é fundamental esse ensino na Educação Infantil, para que consiga levar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da intuição, cognição e também da sensibilidade do aluno.

A Arte auxilia para a formação intelectual da criança, ajuda na ação espontânea, facilita a livre expressão e também permite a comunicação. Esta arte representa uma linguagem que tem características próprias e a sua aprendizagem é efetivada através dos seguintes aspectos:

Reflexão- considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores. (BRASIL, 1998, p. 89)

Mediante o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais conseguem trazer objetivos de acordo com cada faixa etária: as crianças de zero a três anos de idade: ampliam o conhecimento manipulando distintos materiais, explorando o manuseio, as características, contudo em contato com múltiplas expressões artísticas. Os usos dos materiais plásticos e gráficos ampliando a possibilidade de comunicação e expressão; Crianças entre quatro e seis anos: vão se interessar por suas próprias produções, de outras crianças e por várias outras obras artísticas.

A capacidade de criar formas e linhas nas quais se assemelham aos objetos reais é uma competência simbólica que somente o ser humano tem. Embora a Arte normalmente seja vista como uma questão de inspiração ou sentimento, por trás envolve uma enorme diversidade de habilidades e capacidades cognitivas, pois, a mensagem que essa arte consegue transmitir é multidisciplinar e ampla, altera-se no espaço e no tempo, e de pessoa para pessoa.

Vários educandos da Educação Infantil dão valor as Artes Visuais, pois traz oportunidades de autoexpressão e também por proporcionarem vantagens à criança pequena. As crianças menores conseguem se expressar através das atividades artísticas, das questões complexas e abstratas, em que as crianças não conseguem transmitir para os adultos através de outras linguagens.

A Arte, não pertence às pré-escolas, creches e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem para abrir as portas e as janelas das instituições educacionais para demonstrar a vida de oura maneira - poética e estética – para favorecer o transbordamento das várias linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes maneiras de expressões artísticas. (BRASIL, 2006, p.28)

A educação ainda continua valorizando mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens, de modo principal a própria linguagem artística. De antemão, é fundamental que os espaços educacionais sejam espaços de respeito, troca de informação, expressão e várias linguagens.

Contudo, conclui-se que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem os conceitos onde são difíceis de serem expressos de maneira verbal e ao entrarem em contato com as Artes, libera tudo aquilo que se passa por dentro de maneira interessante e bem simples.

Mas, nota-se que as práticas pedagógicas que fizeram parte do Ensino de Arte antigamente ainda estão presentes nas escolas de hoje. Visualizam professores sem formação adequada, além de espaço físico inapropriado para o desenvolvimento das aulas e vários outros problemas.

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e é de sua atribuição ter reconhecimento necessário de que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais, é essencial que se aproprie delas, produza-as e explore-as de modo significativo. É fundamental que o professor sempre estimule os alunos a serem pesquisadores, para que desperte a sua criatividade, incentivando as habilidades como imaginar, criar, sentir, observar, admirar e ver.

Tal mediação do conhecimento não se dá apenas através da linguagem oral, mas através de vários outros meios gestuais e também linguísticos. Podem ser destacadas algumas linguagens que fazem parte do método de ensino- aprendizagem: linguagem escrita e oral que tem grande relevância na interação entre o professor e o aluno, a linguagem corporal, que é através de posturas corporais e gestos, esse tipo de linguagem consegue permitir ao aluno se expressar sobre o ambiente em que reside.

Também é uma maneira muito importante de comunicação e expressão a linguagem visual. Ela se manifesta através de esculturas, pinturas, desenhos, modelagens e tem um grande valor, de modo principal na Educação Infantil, é o período em que a criança procura na imaginação modos de se expressar.

Os professores da Educação Infantil, muitas das vezes, não valorizam as Artes Visuais dentro do ambiente escolar, utilizam as atividades artísticas somente para acalmar a criança e o ambiente ou até mesmo para somente decorar a sala de aula, acaba não sendo explorado.

Devem ter maior relevância às atividades artísticas para o professor da Educação Infantil têm que existir uma interação entre ele e o seu aluno de modo prazeroso, para que possa criar as suas próprias produções. De antemão, é fundamental que se construa o ensino de técnicas e métodos para a utilização do material e também para o processo criativo, não possibilitando que a aula se transforme em um momento de bagunça e desordem, mas sim de aprendizado.

O educador tem como papel provocar o lado criativo do aluno, construindo novas ideias. São várias as técnicas existentes de Artes Visuais utilizadas na Educação Infantil, elas conseguem trazer possibilidades para que os alunos aumentem o lado criador, para que isso aconteça é necessário que o professor ofereça vários materiais e suportes como recurso de expressão e manipulação.

A pintura, a colagem e o desenho das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São as suas marcas pessoais. Assim sendo, é muito essencial perceber que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. (BRASIL, 2006, p.48).

A criação artística tem contribuição para o processo de formação do aluno, para que se tenha um relacionamento interpessoal e para promover um domínio corporal. Sendo assim, o fazer Arte vai muito além de

somente ofertar a caneta, lápis e a folha, é necessário que o professor dê meios que possa estimular a imaginação e a criatividade.

O professor tem o dever de proporcionar aos seus alunos um ambiente adequado, com várias superfícies, instrumentos e materiais, de maneira que tenham contato com uma gama bem maior de possibilidades para conseguir se expressar. Se o aluno tiver mais estímulos e mais recursos, ele poderá conhecer técnicas novas, texturas, materiais novos, várias cores e tintas, entre outros.

É de muita importância, que o ambiente oferte condições favoráveis para os seus alunos, como conforto e comodidade, para que consigam produzir com autonomia e também criatividade os seus trabalhos artísticos.

Mediante o Referencial Curricular Nacional voltado para a Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de um modo em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Deste modo, é fundamental criar situações no dia a dia escolar para a criança interessar-se pela Arte. Na criação de ambientes desafiadores, onde o aluno se sinta apto em perceber o seu potencial, no reconhecimento de suas habilidades.

Os vários materiais que são ofertados aos alunos, ao ter contato com as práticas das Artes Visuais aflorem o imaginário, deste modo o aluno usa sua fantasia e acaba descobrindo os vários modos de criar novas maneiras. A imaginação consegue sustentar o raciocínio e o sentir dos alunos. A Arte consegue levar para as crianças para outro mundo, com as outras sensações e também os outros sentimentos, consegue mexer com a cognição e também com o afeto das crianças.

Deve ser prazerosa, interessante e que estimule a curiosidade da criança e a didática utilizada no Ensino de Artes Visuais. O professor tem que evitar a repetição e as atividades mecânicas em sua didática e mediar o método de maneira significativa. Tem o dever de promover as oportunidades para que o aluno manipule o material didático, pois assim conseguem criar interesse em saber do que se trata, como é feito.

A didática do ensino da Arte demonstra em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes (SIC). Ambas favorecem tipos de aprendizagens diferentes que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do seu aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

O material didático usado pelo professor serve como apoio e é indispensável para um bom trabalho voltado para as Artes Visuais dentro da sala de aula. Tal material tem que despertar a curiosidade nos alunos, interesse pelo assunto e provocar estímulos.

O professor tem que ofertar diversas atividades artísticas ao fazer o planejamento, para que estimule e desperte a criatividade do seu aluno.

Através disso Krechevsky (2001) aborda que:

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus 21 alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146),

No ambiente escolar, o aluno tem que ser incentivado a realizar várias atividades artísticas, e para isso, o professor de Artes Visuais tem que utilizar os procedimentos que o façam construir habilidades para a criação do próprio trabalho e ao analisar e apreciar a

produção dos colegas, do patrimônio artístico e para apreciar a produção dos colegas.

O professor ao apresentar uma obra de arte ou um objeto de estudos, tem que usar ações como produção, apreciação e a contextualização, contudo, todas são fundamentais ao trabalhar com a Arte e não existe a sequência correta das três ações.

O professor ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de vários artistas diferentes para os alunos é fundamental que o professor argumente sob a relevância e o seu valor histórico de cada obra, isso ajuda a estimular a autonomia da criança na apropriação artística cultural.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; acontece na medida em que estabelecem um diálogo direto com obras, acionando seus acervos, cognição e afetividade, possibilitando múltiplos sentidos e olhares. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

O professor tem que estar atento e avaliar as capacidades artísticas do seu aluno. As crianças em um curto espaço de tempo usam distintas maneiras para desenhar um assunto que seja do seu interesse e, o professor tem que estar atento a essas modificações e aos avanços no processo criativo da criança.

A organização do tempo em Artes Visuais tem que respeitar as possibilidades dos alunos relativos ao seu ritmo e o interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, assim como o prazer na realização das atividades.

É crucial que o professor conheça bem o processo de desenvolvimento de cada aluno e oferte atividades que vão despertar a sua criatividade natural e também inovadora que cada uma possui. Para que as crianças tenham gosto pelo que fazem, o professor tem que sempre estimulá-las, dando valorização a produção de cada uma sem haver comparações, até porque cada aluno possui características e habilidades distintas.

O professor sempre deve renovar as suas práticas educativas, utilizando os métodos de ensinos variados, serem flexível quando se tratar de mudanças, pois sempre vai encontrar crianças que na se adaptam com uma determinada atividade e existirão momentos em que a modificação é fundamental. De modo especial, ao trabalhar com as Artes Visuais, para que não se torne desinteressante e cansativo as atividades.

De antemão, é fundamental que o professor trabalhe com entusiasmo e motivação e, que esteja comprometido ao trabalhar com essa disciplina em sala de aula, pois, dessa maneira os alunos criam gosto pelo que fazem, contribuindo assim, para o seu aprendizado de modo significativo.

E, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda que:

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p.15)

A experiência e o conhecimento que o professor possui são fundamentais para ensinar de maneira significativa e para compartilhar as suas experiências em sala de aula.

A disciplina Artes Visuais trabalham com o mundo do possível, tanto no seu processo de criação quanto no processo de apreciação. Para que a aprendizagem possa acontecer de modo significativo é essencial que os ambientes educacionais consigam abrir espaços para os alunos se comunicarem e expressarem.

Nos dias atuais vive-se uma cultura visual, um mundo em que as imagens estão em todos os lugares e carregadas de informações sobre a cultura e a maneira em que vive a sociedade. Através da alfabetização visual, o aluno consegue aprender a realizar uma leitura crítica das imagens, além de in-

terpretá-las e se expressarem por elas.

A criança antes de saber ler aprende com facilidade às imagens que estão ao seu redor, gostam de livros que possuem ilustrações e conseguem se expressar muitas vezes através de desenhos. Depois do letramento, as cores, imagens e desenhos acabam perdendo espaços nos livros.

A habilidade de interpretar e produzir as imagens devem ser estimulados desde cedo na escola, pois a apropriação da linguagem visual consegue desenvolver a análise crítica, expressão pessoal, também os aspectos cognitivos e emocionais.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Artes Visuais trabalham com o mundo do possível, tanto no seu processo de criação quanto no processo de apreciação. Para que a aprendizagem possa acontecer de modo significativo é essencial que os ambientes educacionais consigam abrir espaços para os alunos se comunicarem e expressarem.

Nos dias atuais vive-se uma cultura visual, um mundo em que as imagens estão em todos os lugares e carregadas de informações sobre a cultura e a maneira em que vive a sociedade. Através da alfabetização visual, o aluno consegue aprender a realizar uma leitura crítica das imagens, além de interpretá-las e se expressarem por elas.

A Arte, em várias modalidades, contribui com o desenvolvimento das capacidades de comunicação, expressão e construção de saberes na Educação Infantil. Sem a arte o entendimento do mundo fica empobrecido. Entender e conhecer a arte realizada pelo grupo cultural que o aluno pertence é essencial na construção da identidade da criança.

Contudo, a arte é também um meio de comunicação entre os povos e as pessoas, gerando oportunidade de ampliar nossa visão de mundo.

A arte pode ser compreendida como um dos mais válidos recursos para expressar os sentimentos e as ideais em determinados momentos da vida humana. Através da história da arte, torna-se possível aprender um pouco sobre a evolução da tecnologia e do homem. Pois, tem um importante elo entre a relação com as pessoas e a cultura.

A educação através da arte, nada mais é que um movimento cultural e educativo que procura a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento democrático e idealista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf> Acesso em: 06 de março de 2021.

Equipe Foco Educação Profissional. Artes Visuais para Educação Infantil: Conceitos e Dicas. Disponível em:

<https://www.focoeducacaoprofissional.com.br/blog/curso-online-artes-visuais-educacao-infantil> Acesso em: 06 de março de 2021.

SABATINI, Suzana. A Arte na Educação Infantil: Passatempo ou Aprendizagem? Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/professor/a- arte-na-educacao-infantil-passatempo-ou-aprendizagem/> Acesso em: 06 de março de 2021.

CINTRA, Rosana Carla. Qual o Papel da Arte na Educação Infantil. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12590/qual-o-papel-da-arte-na-educacao- infantil> Acesso em: 06 de março de 2021.

GUERRA, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.14

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

ROSILENE DOS PASSOS

RESUMO

Indispensável para o desenvolvimento da prática educativa, o estudo da didática há tempos vem instigando os profissionais da educação a buscarem respostas às inquietudes que envolvem o processo educativo, tais como: em que consiste a didática? Para que serve? Qual a importância da didática para a prática educativa? Ao analisarmos a didática sob o ponto de vista formal, encarando-a apenas como métodos e técnicas de ensino de disciplinas, deixamos de compreendê-la vinculada ao contexto histórico-social, ou seja, integrada aos determinantes que direcionam a prática social. No presente estudo, pretendemos analisar mais de perto a didática no ensino superior a partir de sua constituição, refletindo sobre a relevância da seleção de material didático e os conteúdos de ensino, os elementos que constituem a didática e a docência no ensino superior e sua relação com a didática. Para tanto, faremos uso da pesquisa bibliográfica para fundamentar nossa pesquisa. O objetivo deste estudo consiste em destacar a relevância da disciplina didática para o exercício da formação docente e o desenrolar da prática educativa.

PALAVRAS-CHAVES: Didática; Práticas Educativas; Ensino Superior.

ABSTRACT

Indispensable for the development of educational practice, the study of didactics has for some time been encouraging education professionals to seek the information of concerns that involve the educational process, such as: what is a didactic? What is it for? What is the importance of didactics for an educational practice? The training in formal techniques, considering it as methods and techniques of teaching disciplines, prevented the understanding of the historical-social context, that is, the integration to the determinants that guide social practice. In the present study, it is intended to analyze didactics in higher education more closely in order to constitute, reflecting on the choice of didactic and teaching material, the elements that constituted didactics and teaching in higher education and its relationship with didactics. To do so, we will make use of the bibliographic research to base our research. The present one consists in evidencing the didactic discipline for the exercise of teacher training and the development of the educational practice.

KEYWORDS: Didactics; Educational Practices; Higher education.

INTRODUÇÃO

Educação e didática continuam sendo temas instigantes, que aguçam o interesse de todos os educadores. Afinal, o que será do professor se ele não possuir didática? Será que o docente universitário, mesmo possuindo um vasto conhecimento em sua área de atuação, poderá ser considerado um bom professor se não souber transmitir o conhecimento aos seus estudantes?

Essas e outras indagações acompanham os educadores ao longo de sua jornada acadêmica em busca de respostas que atendam às exigências de realizar-se um bom trabalho em sala de aula.

A necessidade de criar uma maneira de transmitir os conhecimentos desenvolvidos com o tempo e o domínio sobre a natureza fizeram com que a humanidade criasse formas de ensinar e de transmitir as experiências adquiridas às novas gerações. Esse conhecimento é aperfeiçoado continuamente, à medida em que a vida social se torna mais complexa, e aumentam as funções decorrentes do desenvolvimento da sociedade.

Segundo NÉRICI (1967, p. 09): “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações nem deformações, em sentido de aceitação social”. Dessa

forma, podemos perceber o quão importante é a atuação do professor para a formação do indivíduo, sua constituição moral e sua integração à vida em sociedade.

Para tanto, dividiremos o trabalho em tópicos que discorrerão sobre a educação de um modo geral; as universidades e a educação superior de um modo particular; a didática e a importância da seleção dos materiais de ensino e conteúdo, os elementos que a compõem e a sua constituição no ensino superior brasileiro. O último tópico será dedicado ao estudo da profissão docente no ensino superior e sua relação com a didática.

1. EDUCAÇÃO

A institucionalização da educação surge em decorrência da necessidade de transmitir-se de uma geração para outra o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Segundo Aranha (1996, p. 15):

"A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade."

No entanto, o processo de educar não acontece de modo uniforme. Nas sociedades tribais, inicialmente, a transmissão da cultura era feita pelos adultos em direção a todos os indivíduos. Com o passar do tempo, nas sociedades complexas, a educação acabou assumindo um caráter elitista, diferenciando a camada intelectual dos trabalhadores braçais.

De maneira geral, essa dicotomia na forma de educar, acaba interferindo na divisão da sociedade, que distribui desigualmente os bens culturais, fazendo com que a escola acentue, ao invés de diminuir, as desigualdades sociais.

Para Aranha (1996, p. 16), essas considerações nos advertem de que o fenômeno educacional não pode ser definido como neutro, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais do seu tempo.

A escola não é uma ilha, mas faz parte do mundo, e nesse sentido reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar esse fato é permitir que a escola permaneça a serviço do status que, deixando de se tornar um possível instrumento de transformação.

Ao considerarmos a educação como instrumento de transformação social, podemos perceber que:

"O alijamento das camadas populares da educação institucionalizada não se dá por acaso. Tem um objetivo muito claro: impedir o acesso do segmento dominado ao saber, devido ao fato do saber como o processo de descolamento da ignorância ser fundamental para a sobrevivência e o processo de avanço da sociedade." (LUCKESI: 1994, p. 82).

Em relação ao sentido que a educação assume, com seus valores e finalidades, LUCKESI (1994, p.37) afirma que existem três grupos de entendimento do sentido da educação. Segundo o autor:

"Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a sociedade, a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade."

De modo geral, podemos perceber que a educação possui o importante papel de perpetuar às sociedades vindouras o conhecimento adquirido e acumulado ao longo do

tempo, de forma que cada geração se aproprie dos saberes e das "formas de comportamento" (NÉRICI: 1967, p. 09)

1.1 As universidades e a educação superior

As universidades são instituições sociais, relativamente autônomas, cujo princípio básico consiste na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre as visões globais que temos da universidade, podemos perceber que: Existem aqueles que veem a universidade como o lugar historicamente apropriado para a criação e a divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam." (WANDERLEY: 1983, p. 09)

Enquanto que há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes. (WANDERLEY: 1983, p. 09)

De uma maneira geral, às universidades cabem desempenhar atividades que possuam compromisso social, podendo servir aos interesses da classe dominante, como tornar possível a transformação social.

Em relação às finalidades da universidade, "desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com insistência" (WANDERLEY: 1993, p. 37). Com o tempo e as novas exigências produzidas pelas transformações históricas e pelas inovações surgidas no âmago da sociedade, as instituições de ensino superior se viram obrigadas a dar ênfase ao desenvolvimento da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de novos saberes.

A definição do ensino como "meta fundamental" da universidade surge em decorrência da necessidade de "cultivo e difusão" (WANDERLEY: 1993, p. 38).

Dessa forma, consolida-se a necessidade da integração entre ensino e pesquisa. De acordo com WANDERLEY: 1993, p. 38, as universidades de todo o mundo foram buscando articular o ensino com a pesquisa, e sem sombras de dúvidas, naqueles onde recursos substanciais foram concedidos à pesquisa, houve um crescimento seguro e o aprendizado científico avançou. Naqueles onde há carência de pesquisa ou ela é restrita, tende-se a copiar o que se produziu fora, tende-se a permanecer atrelado ao repetitivo, ao comodismo, à não- renovação.

Além da finalidade em formar profissionais para atuarem nas diversas áreas de base técnica, científica ou cultural, as instituições de ensino superior tem a preocupação de estender os serviços que prestam à comunidade em geral. A este processo denominamos de extensão universitária.

2. DIDÁTICA

Diferentemente do que se supunha em outros momentos da história, a definição de didática vai muito além do simples conceito de técnica ou arte de ensinar. No processo educativo, estão presentes elementos complexos como: professores e alunos, objetivos e métodos, projeto político, demandas externas para a formação educacional, entre outros.

Estando compreendida dentre os ramos de conhecimentos pedagógicos, a didática possui um relevante papel para a formação do profissional docente.

Segundo LIBANEO (1994, p. 16) a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Dentre o conjunto de conhecimentos necessários para a formação teórica e prática do docente, a didática representa a ar-

ticulação de diversas atividades, cujo fim se constitui na realização do processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais específicos. (LIBANEO: 1994, p.16).

Em relação à prática educativa, podemos dizer que esta é uma prática consciente, planejada e com propósitos intencionais, não se apresentando desprovida de planejamento e nem de objetivos a serem alcançados.

"A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais." (LIBANEO: 1994, p. 24).

Conforme Libâneo (p. 25), "A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia", já que se trata da disciplina que se dedica a estudar os fundamentos, condições e modos em que ocorrem o ensino e a instrução:

A ela (a didática) cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (Idem, ps. 25 e 26).

A fim de facilitar a ação didática do professor, MARTINS (1985, p. 198) cita o "aspecto pessoal, a organização, a pontualidade o equilíbrio psicológico" como fatores importantes que devem servir de modelo à ação didática. Para o autor, a aula é o momento culminante do trabalho do docente, devendo ser interessante e estar relacionada à aplicação na prática dos alunos.

2.1 Os materiais didáticos e a seleção de conteúdos

A fim de facilitar o desenrolar da prática educativa e o bom desempenho da didática, devemos ser cuidadosos em relação à escolha dos conteúdos e a elaboração do material didático, visto que estes são os caminhos que conduzirão ao alcance dos objetivos do ensino.

Segundo LUCKESI (1994, p. 133) os conteúdos traduzem os objetivos, mediando-os.

Deles depende encaminhamento da proposta pedagógica e da prática docente".

De uma maneira geral, pode-se dizer que os conteúdos de ensino correspondem a um determinado objetivo político. Isso ocorre à medida que os conteúdos são selecionados de acordo com o contexto político e as tendências pedagógicas vigentes em cada período histórico.

Em outras palavras, os conteúdos de ensino são selecionados para serem assimilados pelos alunos a fim de que estes adquiram os conhecimentos necessários para atuarem em conformidade com as demandas da sociedade em que vivem.

2.2 Os elementos que constituem a didática

A fim de garantir o bom andamento da prática docente, a didática "servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita." (LUCKESI: 1994, p. 163). Ou seja, a didática representa o caminho necessário para que a teoria pedagógica se converta em prática pedagógica. De uma maneira geral, para que didática encontre lugar durante o desenvolver da prática educativa, podemos enumerar, no mínimo, três elementos que a constituem: o planejamento, a

execução e a avaliação.

O planejamento segundo Luckesi (1994, p. 168) "é uma ação política, é um processo de tomada de decisões para a ação, frente a entendimentos filosóficos-políticos

do mundo e da realidade". Isso significa que o planejamento não se trata de uma ação meramente formal.

Para LIBANEO (1994, p. 21) planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

De acordo com PILETTI (1984, ps. 65-69) os componentes básicos do planejamento de ensino podem-se citar:

a) Objetivos: significam os resultados que se pretende chegar;

b) Conteúdos: consiste na "organização do conhecimento em si", servindo de instrumento para a consecução dos objetivos;

c) Procedimentos de ensino: são as ações, técnicas ou procedimentos adotados pelo professor para possibilitar ao aluno a modificação de sua conduta, de acordo com os objetivos a serem alcançados;

d) Avaliação: processo pelo qual se verifica a quantidade a qualidade dos resultados alcançados em relação aos objetivos propostos.

2.3 A constituição da didática no ensino superior brasileiro

A história da constituição da didática no ensino superior brasileiro tem início com a criação das Faculdades de Filosofia, nos anos de 1930. Anteriormente a esse período "inexistia, no Brasil, a formação de professores em nível superior". (GARCIA: 1994, p. 39).

Os primeiros cursos superiores não pertencentes à área teológica foram criados no século XIX, durante a presença da corte real no Brasil. As primeiras faculdades eram reservadas às profissões liberais "como direito, medicina, engenharia e artes" (GARCIA: 1994, p. 39). As demais profissões eram exercidas por intermédio do autodidatismo.

Os debates na área educacional começam a surgir no início do século XX, quando os acontecimentos nos planos econômico-políticos e sociais passaram a repercutir no cenário educacional do período.

É somente com as transformações econômico-sociais e políticas que têm como palco a sociedade brasileira dos anos 20 e 30 que se presencia toda uma série de iniciativas no campo educacional, seja da política oficial ou da própria sociedade civil, que vão ensejar não só a ampliação e a organização do sistema de ensino em todos os níveis como também acrescente especialização da tarefa pedagógica. (GARCIA: 1994, p. 40).

Dessa forma, em meio às discussões no campo educacional do início do século XX, é que surgem as primeiras indagações "em torno de uma concepção de universidade e da reorganização do ensino superior, questionando-se o caráter pragmatista e fragmentário desse nível de ensino até então" (GARCIA 1994, p. 42).

As Faculdades de Filosofia surgem no intento de representar o "verdadeiro espírito universitário" (Idem, p. 43), visto que o ensino superior até aquele momento era formado por instituições isoladas, destinadas em sua maioria ao preparo para o exercício das profissões liberais.

Assim, as Faculdades de Filosofia são pensadas para serem o celeiro de uma elite intelectual que seria a responsável pela superação do atraso, da ignorância, e por levar adiante a modernização da sociedade brasileira conforme o projeto liberal: sem grandes conflitos ou a ameaça de transformações sociais mais radicais como o então recente exemplo russo de 1917. (GARCIA: 1994, p. 43).

A Faculdade Nacional de Filosofia criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de

abril de 1939 passa a representar o modelo de organização ao qual todas as instituições afins deveriam adaptar-se.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia compreendia quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, correspondendo cada seção a um ou mais cursos; e uma seção de didática, correspondente ao curso de didática, com duração de um ano. Depois de cursar três anos nos cursos de alguma das seções elementares, o aluno tornara- se Bacharel; podendo matricular-se no curso de didática, ao final do que receberia o diploma de Licenciado.

Foi dessa forma instituída a didática, em forma ao mesmo tempo de curso e de disciplina, neste último caso como conteúdo de ensino obrigatório nos currículos de formação de professores em nível superior. É importante destacar que nesse momento, na estrutura das Faculdades de Filosofia, a didática geral e as didáticas especiais constituem uma única cadeira

– ou um único campo de estudos – não havendo propriamente uma diferenciação dos seus conteúdos ou da natureza do seu ensino para as diferentes áreas do conteúdo.

Inicialmente, a didática é instituída em forma de curso e de disciplina, reunindo em uma mesma cadeira a didática geral e a especial, sem que houvesse uma diferenciação entre as duas disciplinas pedagógicas. A partir dos anos 50 e 60, o ensino da didática passa a sofrer especialização pelas diferentes áreas de conteúdo.

Entre o final da década de 1950 e durante os anos 60, houve a consolidação do campo da didática nas Faculdades de Filosofia. Com a Reforma Universitária de 1968, ocorre o desmembramento das Faculdades de Filosofia, originando as atuais Faculdades de Educação, que assumiram a responsabilidade sob a formação pedagógica do docente em nível superior.

3. A PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A DIDÁTICA

Pelo que vimos até aqui, podemos perceber que a tarefa do professor não se resume à mera exposição de conteúdo, já que um importante papel do educador consiste em ser ele o responsável pela realização de uma prática de transformação social dos educandos. Nesse sentido, a transformação social ocorre a partir do momento em que o educador proporciona aos alunos o acesso a conhecimentos e saberes, que foram acumulados e sistematizados durante o decurso da história.

O ato de ensinar trata-se de uma prática social que possui uma complexidade que não se restringe ao espaço escolar. O ensino enquanto prática social tem como sujeitos principais o professor e o aluno em constante diálogo com outros campos do saber de uma maneira Inter e multidisciplinar. De acordo com Masetto:1998, p. 14:

As faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atividades e valores.

De maneira geral, pode-se dizer que os professores do ensino superior que exercem suas atividades como profissionais autônomos nem sempre são identificados profissionalmente como professores.

Ou seja, em muitos casos, ao serem questionados sobre a profissão que exercem, os docentes da educação superior costumam referir-se ao título obtido por intermédio de sua formação acadêmica, ou seja, o “advogado tal”, o “engenheiro tal”, o “músico tal”. Em outras palavras, “o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”. (PIMENTA E ANASTASIOU: 2002, p. 35).

Pode-se dizer que o exercício da docência no ensino superior exige o desenvolvimento de certas habilidades que conferem à atividade maior grau de profissionalismo. De acordo com MASETTO (1998, ps. 19, 20 e 23), dentre estas habilidades, pode-se citar:

a) Competência em uma determinada área do conhecimento;

b) Domínio na área pedagógica;

c) Exercício da dimensão política;

O desenvolvimento das referidas habilidades para o exercício da atividade docente no ensino superior pode ser possibilitado por intermédio dos cursos de pós-graduação. Conforme PIMENTA e ANASTASIOU (2002, os. 153-154).

Após inúmeras discussões, foi votada em 20 de dezembro a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96. Nela, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação stritct sensu. Por outro lado, a competência docente é mensurada pelos resultados (dos alunos no provão). As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados de ensino.

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência.

Ainda em relação à identidade da profissão docente na educação superior, podemos dizer que muitos professores assumem com paixão o exercício do magistério superior sem, contudo, conseguir obter, em diversas oportunidades, a realização máxima da atividade docente, ou seja, o aprendizado do aluno. Isto se deve na maioria das vezes à ausência de didática, ou seja:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. (PIMENTA, ANASTASIOU: 2002, p. 79).

Dessa forma, podemos perceber que a profissão docente preparo como qualquer outra profissão, e que a compreensão do significado que o ato educativo assume para as práticas sociais e suas relações com os diversos campos de conhecimento torna o exercício da atividade docente ainda mais instigante e realizador.

CONCLUSÃO

Conforme pude perceber ao longo deste trabalho, o estudo da didática torna-se indispensável para a compreensão e o desenrolar da prática docente. O questionamento sobre a melhor forma de ensinar e transmitir aos semelhantes o conhecimento acumulado ao longo da história faz parte das preocupações humanas desde o momento em que o ser humano buscou uma forma adequada de ensinar algo a alguém.

Além de indicar as falhas do processo educativo, a didática serve para construir ações que signifiquem caminhos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Desta forma, a didática não pode ser vista simplesmente como um conjunto de regras formais, sem nenhuma relação com a prática social. Sendo elemento indissociável da prática docente, a didática representa a principal disciplina que orienta a prática educativa.

Ao longo deste estudo, pretendo atestar a relevância da didática para a formação do professor e para o exercício das práticas docentes nas instituições de ensino superior.

Por intermédio da articulação de diver-

sas atividades como o planejamento, os procedimentos de ensino e a avaliação, a ação docente confere significado à prática educativa no momento em que o processo de aprendizagem encontra lugar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A didática no ensino superior. Campinas, SP: 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, José do Prado. Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo: Atlas, 1985.

MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NÉRICI, Emídio G. Metodologia do Ensino Superior. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967. Emídio G. Você e a educação. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos Anastasiou. Docência no ensino superior volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. São Paulo: Ática, 1984.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade. São Paulo: Brasiliense, 1983.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM NOVO OLHAR NA AÇÃO DOCENTE UTILIZANDO A TECNOLOGIA

ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES

RESUMO

Na atual conjuntura não se trata mais de discutir se os alunos com necessidades especiais ou em situação de deficiência devem ou não estar na sala de aula com os demais alunos. Não se trata mais de discutir se as tecnologias devam ou não ser introduzidas na escola. Constata-se que desde a infância até os anos mais avançados de idade, as pessoas estão cada vez mais em contato com as tecnologias digitais no seu cotidiano. Mesmo nas camadas sociais mais humildes, o celular já é um bem de consumo e o acesso à Internet não fica limitado às camadas mais ricas. A comunicação social faz uso dessas tecnologias e a escola as ignora.

Por outro lado, as políticas educacionais de “Educação para Todos” ampliaram a possibilidade de todos, crianças, jovens, adultos e idosos, nas condições mais diversas e adversas, estarem na escola e usufruírem do direito de se educarem; mais ainda, de se educarem com equidade e de se tornarem cidadãos e trabalhadores.

Respondendo a um movimento internacional e respeito à diversidade e de inclusão, e inspirado pelo Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, (SALAMANCA, 1994), o MEC criou o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade que, entre outras ações, deu origem ao Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, que envolveu, também, os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. Em 2005, Como desdobramento a Secretária da Educação Especial lançou o Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade e em 2006 foi publicado Educar para a Diversidade. No portal do MEC, há disponibilizado ma-

terial de boa qualidade gráfica, de conteúdo e com metodologia adequada para o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Mudanças; Ensino-aprendizagem; Recursos.

1 **INTRODUÇÃO**

No contexto educativo, a utilização da tecnologia, como recurso de busca de conhecimento, a cada dia vem se ampliando, com distintos objetivos e de diferentes formas. A reflexão que devemos fazer é sobre qual perspectiva as escolas de educação básica vão incorporar tal tecnologia e dessa forma levantamos a questão da formação do professor/educador.

O mundo contemporâneo é sustentado pela tecnologia que está presente em nossas vidas de forma direta ou indireta, seja na utilização ou nos serviços. Cabe às escolas romperem com o óbvio, incorporar as tecnologias com sentido pedagógico, pois ela não conserta nada, apenas potencializa o que já existe.

A Educação deve buscar aproximação com o que há de mais inovador nas pesquisas, o cérebro é um dos órgãos que merece ser pesquisado pois está relacionado intrinsecamente com o desenvolvimento, aprendizagem e tecnologias inovadoras. O ensino/aprendizagem com mediação da docente, utilizando a informática pode trabalhar a sinestesia, ou seja, vários sentidos interconectados ao mesmo tempo, sendo que a Neurociência e a Psicopedagogia dão suporte, revelando que se aprende melhor quando o cérebro é ativado por mais de um dos órgãos dos sentidos. A criança portadora de alguma deficiência, física ou mental, por suas limitações motoras, cresce com uma restrita interação com o meio e a realidade que a cerca. Muitas vezes, se não for adequadamente estimulada, assume posições de passividade diante da realidade e na solução de seus próprios problemas diários. É condicionada a que outros resolvam os seus problemas e até pensem por ela. Conforme Valente, as crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991,p.1). Diante disso, o objetivo deste artigo é descrever e analisar o prazer em saber, abrindo espaços para a aprendizagem, possibilitando a criação de novos sistemas integrados de informações, gerando novos conhecimentos. Brasil (2000, p. 12) salienta de que “os computadores possibilitam representar e testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo que introduzem diferentes formas de atuação e de interação entre pessoas. ” O profissional que atua em Educação Especial deve considerar o progresso individual do seu educando, dando abertura às potencialidades, fazendo nascer, desenvolver; respeitando e permitindo a liberdade do pensamento, da aprendizagem e desenvolvimento.

Com relação à pesquisa a busca do sucesso na aprendizagem dos educandos deve ser a meta da Educação. ARENDT In PFDC (2004, p. 30) salienta que “A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” Informática na Educação Especial é ampliar o conceito de pluralidade de intercâmbio entre saberes e experiências de diferentes profissionais interessados no desenvolvimento do ensino/aprendizagem e a abertura de um amplo campo de observação para os mais diferentes desafios informáticos na prática, pois conhecimento passa a ser de interconexão e muita pesquisa, resignificando sua prática educacional.

A construção do conhecimento e do saber deve ser visto com lentes macroscópicas e microscópicas, promovendo a aprendizagem e instigando o desejo de encontrar maneiras que levem ao conhecimento, através da conscientização e organização num espaço escolar que inclua a todos, onde se criem oportunidades para novas opiniões e

busca de novas soluções. Acredita-se que todo ser humano têm potencial de aprendizagem a ser detectado, o qual pode se desenvolver através do vínculo afetivo que se estabelece entre quem aprende, a tecnologia e quem está realmente interessado em pesquisar e buscar desenvolver a aprendizagem.

Pela observação dos aspectos analisados pensamos que este educando, exposto à tal nova cultura pedagógica, pode desenvolver seu pensamento crítico, sua capacidade de leitura do mundo e das informações que lhe são passadas. Isto se dará à medida que tais tecnologias ensejam as oportunidades para o educador provocar, junto a seus educandos, pesquisas acerca de como são constituídos os sentidos, os discursos, enfim, que circulam na cultura ou de como as informações são editadas. De forma otimista, pensamos que, longe de necessariamente contribuir para um pensamento hegemônico, as novas tecnologias abrem um espaço para a inserção da crítica e da transformação, para o pluralismo informado das vozes que constituem o ideal de uma sociedade democrática e inclusiva.

2. **DESENVOLVIMENTO**

Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, destaca-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; Voip; websites e home pages, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010). Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de tecnologia assistiva. Conforme Schirmer et al. (2007, p. 31).

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem, estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de Claudia R. Mosca Giroto; Rosimar B. Poker & Sadao Omote (Org.)1 6, equipamentos que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (LAUAND; MENDES, 2008).

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais figuram materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

Diante desse contexto, em que a legislação garante o AEE para os alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação e em que os materiais de tecnologia assistiva estão sendo distribuídos nas escolas, é urgente que professores e gestores tenham acesso aos conhecimentos produzidos na área da educação especial, bem como conheça me incorporem saberes sobre as novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Muitas vezes esses recursos são imprescindíveis para facilitar, e até mesmo superar as barreiras físicas e atitudinais que obstaculizam ou impedem a escolarização dos alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Constata-se então que a proposta

de inclusão educacional vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar.

Prevê mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva. Ainda, determina a adequada infra-instrutura do sistema educacional para que inclusive as TIC, de modo geral, e o conjunto de recursos compreendidos como tecnologia assistiva, em especial, possam subsidiar a aprendizagem dos alunos acompanhados no AEE.

Com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à Internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades.

Atualmente é possível verificar a presença das TIC em quase todas as instâncias da sociedade e, o professor não pode evitar que as mudanças decorrentes do uso das tecnologias interfiram no ambiente escolar. Implicações culturais e técnicas estão atingindo inevitavelmente os professores que tem de enfrentar o medo do desconhecido e desenvolver competências para utilizar adequadamente tais ferramentas.

Conforme aponta Costa (2008, p. 157-158): Este cenário de não utilização das TICs se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar: (1) formação continuada baseada na racionalidade técnica; (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experienciar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento e de preparação do material e do ambiente para que tudo funcione; (3) contexto não-colaborativo de trabalho na escola; (4) cultura profissional tradicional, sendo que a utilização das TICs implicaria uma ruptura com esta cultura; (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à Internet).

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade, não podem ficar alheios a tal fato. Os recursos das TIC devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais.

Segundo González (2002), a introdução das TIC nas escolas, em diferentes áreas do currículo, deve promover um nível satisfatório de autonomia preparando os alunos para se integrarem em seu meio sociocultural e, também, no mundo do trabalho. Além disso, Claudia R. Mosca Giroto; Rosimar B. Poker & Sadao Omote (Org.) 1 8

As respostas das tecnologias para a diversidade deverão ser contempladas como uma via de acesso à participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma. (GONZÁLEZ, 2002, p. 184).

O uso das TIC está se disseminando atingindo gradativamente a escola e, consequentemente, a prática pedagógica utilizada pelos professores, nas salas de aula. Entretanto, apesar desse notório movimento, a maioria dos Cursos de Pedagogia ainda não incorporou na sua matriz curricular esse importante conteúdo. Nem os professores em serviço e nem os milhares de professores que estão se formando para atuar na rede

pública de ensino tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das Tecnologias de Informação e Comunicação. Apesar de se constatar que a maioria das escolas públicas tem recebido do Estado, recursos e instrumentos tecnológicos diversificados, muitos gestores e professores ainda não sabem como utilizá-los. Em geral os materiais e recursos recebidos não são usados de forma adequada ou são subutilizados.

Em relação ao uso das TIC no AEE, a situação é ainda mais grave. A ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos de tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula.

De acordo com Lauand e Mendes (2008) a educação de alunos com necessidades educacionais especiais exige o uso de serviços especializados durante boa parte ou durante toda a sua educação. Neste sentido, a tecnologia assistiva tem assumido fundamental importância para possibilitar o acesso ao currículo e garantir a aprendizagem desses alunos. Porém, os pesquisadores afirmam que: Muitas vezes os serviços de Educação Especial desconhecem ou utilizam os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, o que pode ter um impacto significativo na possibilidade de inclusão, seja escolar ou social, desses alunos (LAUAND; MENDES, 2008, p.131).1 9

Ressalta-se, ainda, que as TIC, por si só, não garantem a escolarização do aluno. Trata-se de um conjunto de ferramentas colocados à disposição do ensino que podem contribuir efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento.

Neste sentido, afirma Carvalho (2001, p. 67) a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania.

Ao distribuir as salas de recursos multifuncionais para os municípios espalhados pelas diferentes regiões do país, o governo federal coloca à disposição das escolas uma relação de materiais e equipamentos de inovadora tecnologia de informação e comunicação. Dentro desse contexto torna-se imprescindível ao professor o conhecimento sobre as TIC e sobre sua utilização na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com certeza, inicialmente, esse tema causa impacto no cotidiano das escolas. Tal impacto pode ser explicado pela ausência da discussão sobre o tema nos cursos de formação inicial de professores gerando insegurança nos profissionais que desconhecem os diferentes tipos de tecnologias existentes. Além disso, poucos professores sabem como utilizar estes recursos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades / superdotação. Entretanto, na atual conjuntura educacional, a discussão sobre o uso das TIC começa a se expandir no meio acadêmico e especificamente na Educação Especial. Pesquisas demonstram o uso sistemático das TIC no processo de ensino e de aprendizagem de escolares possibilitando o desenvolvimento das suas competências de forma a superar barreiras de aprendizagem advindas de condições sociais, sensoriais, intelectuais, neurológicas, motoras ou outras.

As TIC tem a possibilidade de serem incorporadas no processo educacional como recursos didáticos ou ferramentas que promovem o Claudia R. Mosca Giroto; Rosimar B. Poker & Sadao Omote (Org.) 2 0,processo de ensino; como instrumento diferenciado de avaliação do aluno e como ferramenta de aprendizagem pois, com determinados programas de computador, por exemplo, o aluno

pode não só obter informações, mas também criar, relacionar, inferir, se expressar, em síntese, pode aprender.

As TIC podem se constituir no próprio conteúdo curricular, estando vinculado o seu uso às diferentes disciplinas escolares, bem como podem ampliar as possibilidades de interação e comunicação entre os membros da comunidade escolar.

Conforme apontam Alba e Sánchez Hípola (1996), a aplicação do uso das TIC no processo educacional de alunos com deficiência pode ser analisada nos seguintes modelos:

• Utilização das TIC para favorecer a realização de atividades escolares cotidianas;

• Uso do computador como recurso didático;

• Aplicação da informática no momento do desenvolvimento de conteúdos curriculares;

• Recurso terapêutico no tratamento das alterações ou deficiências existentes.

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diversidade, particularmente no contexto escolar, é imperiosa a necessidade de utilização de recursos específicos, de estratégias diferenciadas de ensino e de condições de acessibilidade, que tem sido garantidas por meio de novas ferramentas tecnológicas. Debates científicos atuais na área da educação especial apontam para a importância das TIC aplicadas à educação vir a compor a grade curricular dos cursos. Afinal, os professores que irão atuar nos serviços especializados precisam conhecer, compreender e saber utilizar as TIC de forma a promover ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras. Para tanto, é preciso investir, conforme apontado anteriormente, em uma sólida formação profissional que propicie a competência necessária para o professor refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico metodológicas para, consistentemente, modificar a realidade.

3. **CONCLUSÃO**

Os profissionais da educação devem se adaptar a novas formas de aprendizagem, da educação continuada e da formação permanente, pois a imensa quantidade de informações obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas de seus alunos, bem como o papel que exercem frente às metodologias de ensino.

No contexto de reformas do sistema educativo, a formação continuada é uma alternativa de grande valia, pois contribui decisivamente para um resultado satisfatório das novas práticas educativas, qualificando os profissionais da educação em tempo real, pois lançam mão de vários recursos tecnológicos de acordo com as necessidades e interesse de cada instituição.

Deste modo, a educação à distância tem potencial para expandir a formação contínua através das tecnologias interativas, superando as barreiras geográficas, no processo da formação contínua. As novas tecnologias da comunicação e informação abrem grandes possibilidades para a profissionalização e valorização dos educadores, favorecendo a interatividade, diálogo, em tempo real.

E para que ocorra a introdução de novas tecnologias na universidade, é necessário que ela própria defina que tipo de indivíduos quer formar e quais devem fazer parte de um processo de mudança na organização universitária e na inovação do trabalho docente.

As transformações que estão ocorrendo e as que provavelmente virão a ocorrer requerem um professor maduro e crítico que busque adaptar, quer sua atividade ao trabalho interativo, quer a formulação de problemas representativos a qualquer aprendiz, considerando de forma estratégica os distintos estilos presentes em cada aluno, de tal forma que a interação se realize sobre bases

reais.

É da função do professor realizar intervenções e interferências no processo de ensino aprendizagem, pois é ele quem tem formação para definir o que deve ser abordado no decorrer do ano letivo, bem como as orientações e encaminhamento das atividades curriculares. Isto requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem estas novas tecnologias como ferramenta para atender às necessidades individuais e coletivas.

A utilização da Internet na educação permite inúmeras possibilidades envolvendo conteúdos interdisciplinares. Existem muitas experiências no campo da Telemática Educativa em que a realização de projetos de trabalho envolve várias instituições de ensino, diferentes professores e turmas de alunos, assumindo um caráter interdisciplinar. Portanto, a Internet abriu novos horizontes para a educação à distância, possibilitando cada vez mais ampliar a conexão e a interação entre universidade e outras instituições educacionais, criando espaços para a realização de trabalhos compartilhados e estabelecendo uma relação mais próxima entre pesquisadores e professores no mundo inteiro.

As tecnologias de comunicação e informação estão se tornando uma realidade para um número cada vez maior da população, exigindo o repensar sobre a educação e sobre os indivíduos diretamente envolvidos, desde o planejamento e a execução dos projetos educacionais, já que requer do profissional de educação uma sólida formação inicial que integre os diferentes aspectos da tarefa docente pedagógica, técnico-científico, sócio-político e cultural e as atuais circunstâncias da sociedade tecnológica.

E, para capacitá-los, é necessária uma formação contínua, além de uma melhoria nas iniciativas já existentes. A educação à distância quando bem planejada e bem acompanhada, é uma via importantíssima para o processo educativo na sociedade contemporânea e, precisamente no campo da formação contínua.

A melhoria na qualidade de ensino e na formação docente será obtida através do uso da pesquisa como atitude cotidiana na sala de aula, transformando os alunos em autores de sua formação, através do exercício de aprender autônomo e participativo. Portanto, é de suma importância a utilização das novas tecnologias na organização do trabalho pedagógico, propondo ao docente novas habilidades e o domínio das novas linguagens derivadas dos atuais recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1.

Anais Belém: Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2006. p. 39-48.

COSTA, A. C. Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2001.

FLAVELL, J. H. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

GALVÃO, N. C. S. S. Inclusão escolar de crianças com deficiência visual na educação infantil.

2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. Educação projetos tecnologia e conhecimento. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2001.

TANAKA, E. H. Tornando um software acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Computação)–Instituto

de Computação, Unicamp, Campinas, 2004.

MASSETO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.IN: Docência na universidade (Org) Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Campinas-SP: Papirus, 2001.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e

telemáticas. In: MORAN, J. M, MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas

tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus Editora. 2000.

MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 17ª. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

O PROCESSO de implantação de um ambiente de aprendizagem virtual no ensino superior. Disponível em: Http://www.clubedoprofessor.com.br/ead/Implantacao_do_ambiente_ead.pdf . Acesso em: 8 de dez. 2006.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A ASCENDÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

ROSIMEIRE FRANCISCO SOARES GOMES

RESUMO

Na atualidade as mais variadas formas de tecnologias tomaram conta de todos, sem exceção, e, juntamente com toda essa gama de pessoas atingidas, estão os educadores que algumas vezes sofrem com a velocidade com que isso acontece, deixando-os confusos, pois necessitam de adaptação a essas tecnologias para que possam acompanhar as evoluções, absorvendo e retendo o que tem de bom para que assim possa ser repassado aos educandos de forma geral. Este trabalho possui como problemática o papel do Educador e da Tecnologia e uso dos recursos tecnológicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a tecnologia está presente no dia-a-dia de professores e educandos em todos os contextos. A metodologia baseia-se em pesquisa teórica, uma vez que são poucas as bibliografias encontradas a respeito do tema, por ser assunto considerado novo dentro do contexto escolar. Os resultados alcançados estão fundamentados nas bibliografias e apontam para o fato de que o educador deve estar ciente e apto para que ocorra apropriação segura de mais esta ferramenta de auxílio à educação atual.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Mudanças; Ensino-aprendizagem; Recursos.

1 INTRODUÇÃO

É imprescindível que se compreenda a importância da inserção das novas tecnologias como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, este artigo, foi elaborado com base em uma revisão bibliográfica, pretende discutir acerca da contribuição da tecnologia na construção da autonomia do discente, sob uma perspectiva crítica do atual contexto educacional, entendendo a ação reflexiva como elemento para transformação, através da conscientização ao docente.

O ensino superior tem como prioridade facilitar a capacitação do aluno em investigar, processar, assimilar, interpretar, e refletir sobre as informações que recebe, para assim desenvolver a autonomia do discente, sendo importante o discernimento do docente no que diz respeito a relevância do uso de ferramentas tecnológicas, como recursos facilitadores da construção do conhecimento, e ampliador de possibilidades a formação de novos pesquisadores.

A ação reflexiva pode ser compreendida como elemento para se pensar a transformação e a formação propiciadora do desen-

volvimento de educadores reflexivos frente à nova realidade, direcionados a atuarem no mercado de trabalho. É grande o desafio das Instituições de Ensino Superior diante do papel social na formação profissional, mediante os novos paradigmas sociais e políticos, numa perspectiva voltada para a produção do conhecimento científico.

Cada dia se torna mais necessária a conscientização da necessidade de métodos inovadores para o processo de aprendizagem, que venham a atuar como facilitadores ao acesso de informação e desenvolvimento da pesquisa, para que o discente possa desenvolver suas habilidades, a atuar com maior eficiência diante de um mercado altamente competitivo.

A tecnologia aqui será apresentada como recurso que traz contribuições para os saberes e às práticas pedagógicas dos professores universitários, auxiliando na construção da autonomia do aluno, através da ampliação as possibilidades de acesso ao conhecimento, sendo assim o planejamento de aula deve ser elaborado considerando a necessidade de amplificar as possibilidades de acesso a informação por parte do aluno, não limitando o ensino aprendizagem a informações apresentadas pelo professor durante o período em sala de aula, más estimulando a busca do conhecimento por parte do discente e estimulando esta ação, através da apresentação de alternativas adequadas. Segundo Perrenoud (2000), a implantação de qualquer proposta que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento conduz a uma renovação da prática pedagógica, de modo que a formação continuada assume um espaço de grande importância.

No modelo clássico, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação, além de participar em cursos, congressos, simpósios e encontros destinados ao seu desenvolvimento profissional em espaços considerados como lócus da produção do conhecimento, como: a universidade e os espaços vinculados a ela, na medida em que podemos considerar a universidade como espaço de circulação das informações mais recentes e de conhecimentos teóricos/práticos relevantes para os diversos campos do saber.

Os cursos são realizados em regime normal: presencial ou na modalidade à distância, ou seja, lança-se mão de diferentes estratégias como: correspondências, via fax, vídeos, computador, teleconferência e/ou outras mídias.

Suzuki (2011) “defende que o surgimento da tecnologia é um processo que se confunde com a própria história do homem, compreendendo que o mesmo criou estratégias para melhorar o seu dia a dia, inventando e aperfeiçoando técnicas que posteriormente foram chamadas de tecnologias, sendo estas utilizadas pelo educador no processo de ensino aprendizagem, compreendendo que o uso das tecnologias trazem novas possibilidades, encantamentos e seduções, más que também traz a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica que precisa ser significativa”.

2. **DESENVOLVIMENTO**

Nesse novo contexto, o professor também precisa se adaptar, ministrando aulas com afinco e inovação, repartindo com o aluno a responsabilidade em expandir e gerar o conhecimento. O atual docente precisa ser capaz em associar à pedagogia, o emocional, a tecnologia e a convivência sem preconceitos com os alunos, respeitando as diferenças (religiosas, ideológicas e psicológicas) de tal forma que isso não interfira negativamente no processo ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta (2002, p.82) “(....) para saber ensinar, não bastam à experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Outro fator é de que o professor precisa ter sob domínio o conteúdo a ser ministrado e ter humildade suficiente em dizer que irá pesquisar se algum aluno fizer uma pergunta, e caso o professor não tenha a respos-

ta seja responsável e humilde ao dizer que desconhece a respeito e que irá pesquisar depois para sanar as dúvidas numa próxima oportunidade.

A inovação das aulas deve ser constante, mas cabe ao professor orientar e encaminhar o conteúdo a ser absorvido pelos acadêmicos e não apenas introduzir a tecnologia de forma desconexa, não basta ter as ferramentas é preciso saber usar de forma eficiente e pedagogicamente correta, incluindo a participação do aluno em aula, para que este não seja apenas passivo, mas participativo. Até porque não basta aprender ou reconhecer um determinado aplicativo, é necessário que haja uma teoria alicerçada para que o aluno saiba quando usar e como usar.

Nesta perspectiva, as universidades estão adotando iniciativas para incentivar os cursos que formam professores com visão alicerçada num mundo tecnológico que não esquece do ensino-aprendizagem, que prima pela valorização da educação e pela formação de professores com qualidade.

A nova política estabeleceu desafios a serem enfrentados, como: a crescente desvalorização do magistério; o baixo poder aquisitivo da população que passou a ter acesso à universidade; a tendência de diminuição da qualidade no processo de formação do magistério; em nome da redução de preços e a expansão indiscriminada dos cursos à distância, sem critérios mínimos de qualidade. Para fortalecer os cursos que formam professores, adotaram novas estratégias de promoção dos mesmos e iniciou a divulgação mais consistente quanto às opções de bolsas e de financiamentos, juntamente com um projeto de valorização docente.

As instituições devem estar sempre alertas para as mudanças com um conjunto de conhecimentos relevantes e absolutamente necessários para todos, professores e alunos. Conteúdos e conceitos que lhes possibilitem lidar bem com conflitos do cotidiano, com seus desafios e com a realidade em função de suas expectativas. Mais do que nunca, a universidade precisa otimizar seu trabalho com as novas tecnologias, focando as ações pedagógicas na direção de aprendizagens socialmente relevantes, na formação de indivíduos que se apropriem de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores condizentes com a contemporaneidade. Conforme Pimenta (2002, p.81) educar na universidade significa preparar aos jovens para se “elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social”. E o autor acrescenta a seguinte ideologia que:

(...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de cidadania mundial.

Constantemente existe a necessidade de uma reciclagem e de um estado permanente de aprendizado em razão da situação gerada pelos novos recursos dos quais são considerados decisivos na aplicação da docência. O professor já não pode se considerar como a única fonte de informação, ou seja, o detentor exclusivo de conhecimentos. Apesar disso, o papel docente cresce em significado, pois na medida em que passa a atuar como uma espécie de gerenciador, de orientador, de tradutor, de facilitador em meio à profusão de informações e recursos disponíveis.

Por outro lado, segundo Cunha (1998, p.83) “uma das principais queixas dos estudantes refere-se ao fato de que os cursos, não preparam para a realidade dos problemas que irão enfrentar depois de formados. (...) O conhecimento que é produzido na universidade nem sempre acompanha esses dinamismo. Ao contrário, não raras vezes é tratado como dogma e de forma descontextualizada. O resultado é o distanciamento da teoria, que é produzida na academia, da realidade em que é aplicada”.

Através da globalização observa-se que a informação tem chegado de forma rápida em qualquer lugar do mundo. Até mesmo para facilitar o ensino-aprendizagem os meios de comunicação inseridos neste contexto são muito utilizados pela docência, alguns até pensam que com passar do tempo o professor será chamado apenas de orientador e administrador dos recursos tecnológicos, mas deve-se levar em consideração que apenas ter a disposição inúmeras ferramentas não basta para absorção eficaz de um conteúdo. Pimenta (2002, p. 99) compreende este fato da seguinte forma, "(...) o trabalho do docente aí é o de monitorar o programa, ajudando e assessorando os alunos na execução das tarefas. (...) Essa política altera a identidade do professor para a de monitor".

Enfim, os futuros professores e até os atuais precisam saber usar as ferramentas tecnológicas e a teoria de forma conjunta, pois o ensino-aprendizagem na atualidade não consegue mais dissociar um do outro, ambos se interligam e não se separam mais. Sempre sem dúvidas pensando no resultado à comunidade pela formação desses novos profissionais, em sua ética, sua consciência e capacidade em unir teoria e prática de forma coerente. Porque tudo isso vai atingir toda uma sociedade que vai absorver positivamente ou negativamente o que a ela é repassado. Todos têm que ter consciência que jamais o atual e futuro ensino vão conseguir se separar da tecnologia que está cada vez mais presença no mundo acadêmico isso já faz parte do cotidiano e vai fazer a cada dia mais.

3. **CONCLUSÃO**

Os profissionais da educação devem se adaptar a novas formas de aprendizagem, da educação continuada e da formação permanente, pois a imensa quantidade de informações obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas de seus alunos, bem como o papel que exercem frente às metodologias de ensino.

No contexto de reformas do sistema educativo, a formação continuada é uma alternativa de grande valia, pois contribui decisivamente para um resultado satisfatório das novas práticas educativas, qualificando os profissionais da educação em tempo real, pois lançam mão de vários recursos tecnológicos de acordo com as necessidades e interesse de cada instituição.

Deste modo, a educação à distância tem potencial para expandir a formação contínua através das tecnologias interativas, superando as barreiras geográficas, no processo da formação contínua. As novas tecnologias da comunicação e informação abrem grandes possibilidades para a profissionalização e valorização dos educadores, favorecendo a interatividade, diálogo, em tempo real.

E para que ocorra a introdução de novas tecnologias na universidade, é necessário que ela própria defina que tipo de indivíduos quer formar e quais devem fazer parte de um processo de mudança na organização universitária e na inovação do trabalho docente.

As transformações que estão ocorrendo e as que provavelmente virão a ocorrer requerem um professor maduro e crítico que busque adaptar, quer sua atividade ao trabalho interativo, quer a formulação de problemas representativos a qualquer aprendiz, considerando de forma estratégica os distintos estilos presentes em cada aluno, de tal forma que a interação se realize sobre bases reais.

É da função do professor realizar intervenções e interferências no processo de ensino aprendizagem, pois é ele quem tem formação para definir o que deve ser abordado no decorrer do ano letivo, bem como as orientações e encaminhamento das atividades curriculares. Isto requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem estas novas tecnologias como ferramenta para atender às necessidades individuais e

coletivas.

A utilização da Internet na educação permite inúmeras possibilidades envolvendo conteúdos interdisciplinares. Existem muitas experiências no campo da Telemática Educativa em que a realização de projetos de trabalho envolve várias instituições de ensino, diferentes professores e turmas de alunos, assumindo um caráter interdisciplinar. Portanto, a Internet abriu novos horizontes para a educação à distância, possibilitando cada vez mais ampliar a conexão e a interação entre universidade e outras instituições educacionais, criando espaços para a realização de trabalhos compartilhados e estabelecendo uma relação mais próxima entre pesquisadores e professores no mundo inteiro.

As tecnologias de comunicação e informação estão se tornando uma realidade para um número cada vez maior da população, exigindo o repensar sobre a educação e sobre os indivíduos diretamente envolvidos, desde o planejamento e a execução dos projetos educacionais, já que requer do profissional de educação uma sólida formação inicial que integre os diferentes aspectos da tarefa docente pedagógica, técnico-científico, sócio-político e cultural e as atuais circunstâncias da sociedade tecnológica.

E, para capacitá-los, é necessária uma formação contínua, além de uma melhoria nas iniciativas já existentes. A educação à distância quando bem planejada e bem acompanhada, é uma via importantíssima para o processo educativo na sociedade contemporânea e, precisamente no campo da formação contínua.

A melhoria na qualidade de ensino e na formação docente será obtida através do uso da pesquisa como atitude cotidiana na sala de aula, transformando os alunos em autores de sua formação, através do exercício de aprender autônomo e participativo. Portanto, é de suma importância a utilização das novas tecnologias na organização do trabalho pedagógico, propondo ao docente novas habilidades e o domínio das novas linguagens derivadas dos atuais recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

MASSETO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.IN: Docência na universidade (Org) Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Campinas-SP: Papirus, 2001.

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e

telemáticas. In: MORAN, J. M, MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas

tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus Editora. 2000.

MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 17ª. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

O PROCESSO de implantação de um ambiente de aprendizagem virtual no ensino superior. Disponível em: Http://www.clubedoprofessor.com.br/ead/Implantacao_do_ambiente_ead.pdf . Acesso em: 8 de dez. 2006.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por que usar computador na educação? Campinas: Gráfica Central

UNICAMP, 1993.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. 6. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SUZUKI, J. T. F.; RAMPAZZO, S. R. R. Tecnologias em educação. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na Educação. Campinas: Gráfica

Central UNICAMP, 1993.

O BRINCAR HEURÍSTICO: UMA PRATICA EFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROZANE MARIA DE SOUSA

RESUMO

O artigo a seguir trata sobre a contribuição do Brincar Heurístico nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Como transformar a prática cotidiana com atividades simples, mas eficazes, para o desenvolvimento das crianças, através da exploração que os materiais de largo alcance permite. O objetivo é analisar o Brincar heurístico como prática pedagógica eficiente na Educação Infantil.

A metodologia usada é a revisão literária a respeito do assunto. Com base em autores e pesquisadores do tema.

Frente à pesquisa foi possível perceber os benefícios do brincar Heurístico na rotina das crianças pequenas.

PALAVRAS CHAVE: Brincar; Práticas Pedagógicas; Brincar Heurístico.

ABSTRACT

The following article deals with the contribution of the Heuristic Play in pedagogical practices in Early Childhood Education.

How to transform everyday practice with simple but effective activities for the development of children, through the exploration that wide-ranging materials allow. The objective is to analyze heuristic play as an efficient pedagogical practice in early childhood education.

The methodology used is the literary review on the subject. Based on authors and researchers on the topic.

In light of the research, it was possible to perceive the benefits of Heuristic playing in the routine of young children.

KEYWORDS: Play; Pedagogical practices; Heuristic play .

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é natural e acontece de maneira espontânea na criança desde seu nascimento. Brincando a criança exerce sua autonomia e desenvolve sua formação de maneira integral desde seu aspecto intelectual até suas emoções.

Vygotsky acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Fabiane das Neves Fantacholi segundo Vygotsky (1998).

Ainda nesse sentido, de acordo com o blog Novos alunos:

É por meio das brincadeiras que a criança emerge no processo de aprendizagem, facilitando a construção da autonomia, reflexão e criatividade. Dessa forma, a criança se desenvolve integralmente, abrangendo os âmbitos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, emocionais e físicos. Portanto, as brincadeiras são vitais para o desenvolvimento infantil. (Blog Novos Alunos 2016).

Ao brincar os pequenos experimentam o mundo de forma única, através de sua concepção, com ludicidade e encantamento. Com as brincadeiras a criança inicia suas interações com o meio e as pessoas a sua

volta, criando vínculos e associações necessárias para o seu crescimento.

A brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries&Zan, 1998; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987).

Na brincadeira criança exerce seu papel social explora e cria sua própria cultura, Segundo Morais, "tanto a brincadeira, como os brinquedos, que ela pode envolver estão marcados pela identidade cultural e por características sociais específicas de um grupo social". Diante disso, percebe-se como o momento cultural no qual a criança está inserida influencia em suas brincadeiras.

Quando possibilitamos a brincadeira livre estamos atuando no crescimento da criança de forma assertiva, nosso papel como adulto, deve estar restrito à observação e precisamos, ainda, dar condições para que o ambiente da criança seja propício para suas brincadeiras.

O brincar livre deve ter apenas a supervisão de adultos, não a imposição. São as crianças que definem o que fazer e escolhem suas brincadeiras favoritas. Os familiares e professores podem estimular estes momentos, preparando espaços, providenciando materiais e até apresentando brincadeiras. Porém, são as crianças que definem como brincar, por quanto tempo e todas as demais regras. (Heloísa Ramos, revista Nova escola) .

O Brincar Heurístico

Se observarmos qual é o brinquedo preferido de uma criança, possivelmente veremos que são os potes da cozinha, colheres, chave do carro, a caixa de sapato ou qualquer objeto simples que tenha a seu alcance. Muitos adultos, certamente, se questionam o porquê da criança gostar mais do pacote da embalagem do que propriamente do brinquedo, como a criança brinca com esses objetos, ela simplesmente se joga, se lança numa série de experiências tentando descobrir e criando sua brincadeira.

O brincar heurístico vem da palavra grega eureka que significa descoberta.

A partir do brincar mais livre, simples e amplo a criança se descobre e explora o mundo. No brincar Heurístico é importante que o adulto deixe a criança explorar livremente, que não diga o que é e pra que serve, deixe que elas explorem os objetos. O aprendizado heurístico é definido no dicionário Oxford como "um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo". Ao usarmos a expressão especifica brincar heurístico, queremos chamar a atenção para a enorme importância desse tipo de atividade exploratória espontânea, dando a ela significado e a importância que realmente merece.

Para que o brincar heurístico aconteça é necessário um ambiente tranquilo e uma seleção de objetos para a criança explorar. O ideal é que sejam materiais não estruturados.

Jogos Heurísticos:

Cestos dos tesouros: os itens usados nessa atividade não podem ser de plástico, nem podem ser brinquedos comprados, em sua maioria, são objetos comuns para nós adultos. A intenção aqui é despertar o interesse por meio de materiais mais naturais, como sementes, folhas, objetos de madeira e de metal de diferentes texturas, temperaturas para que a criança explore e crie. O cesto dos tesouros permite a criança descobrir através do tato, visão, paladar, audição e olfato.

Bandejas de experimentações: são um convite à experimentação, colocamos à disposição da criança, para que invente sua brincadeira. Palitos, rolos de papel, botões, rolhas, barbante, tudo ganha um novo significado. "Essa proposta possibilita à criança realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em que ela aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem"

(GALLINA et al., 2018, p. 108)

O que colocar nas bandejas de experimentação?

Forminhas de bolo, forminhas de gelo, bandejas, tigelas com divisória, materiais contáveis, feijão, ervilha, pipoca, peneiras, funis, talheres, medidores, etc. O segredo é a variedade de materiais para que a criança tenha uma experiência significativa.

Sessão de Brincar Heurístico

Uma sessão de brincar heurístico usa-se os seguintes materiais: sacolas, objetos e recipientes. Os materiais devem ser organizados de maneira correta. O lugar para as sessões deve ser em espaço amplo para que as crianças possam "movimentar-se livremente" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 154). Um tapete grande pode diminuir os ruídos enquanto as crianças manipulam os objetos. "O silêncio é uma característica importante de uma sessão" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 154).

Conforme Òdena:

No início de cada sessão, a professora prepara a sala onde irá desenvolver-se a brincadeira. Separa todo o material que não irá utilizar e deixa espaço livre para os elementos da brincadeira heurística. Seleciona três ou quatro tipos de objetos segundo o número de crianças, retira das sacolas as cinquenta unidades de cada tipo de objeto, perfazendo um total de 150 peças, se forem utilizados três tipos de objetos, ou duzentas, se forem quatro, e prepara os recipientes. No piso da sala, em quatro ou cinco pontos equidistantes, coloca "focos de materiais". Cada foco está constituído por um punhado de objetos e três ou quatro tipos de recipientes. Guarda as sacolas e depois se senta em uma cadeira, permanecendo sentada enquanto observa a atividade das crianças, preparando-se para intervir quando for conveniente e oferecendo segurança para as meninas e meninos. (ÒDENA, 2010, p. 44)

O jogo é feito em duas etapas, assim que o espaço e os materiais estiverem preparados, inicia-se a exploração e combinação entre os materiais, o tempo do reconhecimento é variável, depende do interesse das crianças, podendo levar a sessão a durar por volta de 25 minutos. Observando as ações das crianças, o educador, perceberá a hora de terminar a brincadeira. Um sinal de que a brincadeira pode ser encerrada é a dispersão dos pequenos "quando a atenção de algumas crianças começa a decair" (ÒDENA, 2010, p. 55). Assim parte-se para próxima etapa. O momento seguinte do jogo é muito importante. Nesse momento o olhar do educador deverá ser mais dinâmico, ele deve envolver as crianças no processo de guardar os objetos dentro das sacolas.

De acordo com Òdena:

É uma continuação da atividade anterior, tanto ou mais interessante que aquela. Exercita a mobilidade das crianças, já que, para recolher todas as peças, é preciso deslocar-se de um lado para o outro. Esta situação auxilia as crianças a estruturar o pensamento ao classificar os objetos para introduzi-los, um a um, na sacola correspondente, e também quando repetem a palavra pronunciada pelo adulto sobre cada um dos objetos com os quais atuaram e sobre cada uma das suas próprias ações. (ÒDENA, 2010, p. 56)

A professora deve recolher os objetos que já foram explorados. Preparar as sacolas identificadas com os nomes dos objetos. Enquanto os materiais vão sendo nomeados, os pequenos vão reconstruindo suas concepções. As crianças devem estar enredadas na reorganização, entretanto, as crianças que ainda estiverem brincando devem ser respeitadas, pois, o tempo delas é diferente, alguns precisam de mais tempo do que outros.

O educador pode dar dicas para os pequenos afim de facilitar o recolhimento dos materiais. Frases como: "Olha, o (falar o nome do objeto de forma clara) está debaixo da mesa", por exemplo. Isso servirá como motivação, aprendizagem e orientação. Enquanto guardam os objetos, as crianças, ao

escutarem o professor pronunciar o nome dos mesmos, estruturam o pensamento e tem a possibilidade de repetir os nomes interiorizando vários conceitos.

Como salienta Goldschmied; Jackson (2006, p. 149), “O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição”, para que o intuito da brincadeira seja garantido, o jogo heurístico deve ter suas diretrizes garantidas, possibilitando ao educador, liberdade para usar a criatividade, arrojar-se na organização, na montagem dos ambientes e qualidade das sessões.

O professor e o Brincar Heurístico

O professor tem um papel fundamental no brincar heurístico, ele é o preparador do meio, planeja e organiza os materiais, além de transformar o espaço em um ambiente rico para exploração. Seu planejamento deve ser feito de acordo com a ação que pretende propor, que vai ser feita diante da sua intencionalidade, lembrando que o brincar heurístico é livre e dinâmico e que o professor deve estar atento a espontaneidade da criança, não exercendo pressão para atingir uma ação proposta. O educador deve aprimorar seu olhar e valorizar as pequenas ações de seus alunos, seu papel é de facilitador, observando e registrando os resultados e a forma que a criança é atraída e interage com o ambiente.

[..] a professora prepara a sala onde irá desenvolver-se a brincadeira. Separa todo o material que não irá utilizar e deixa espaço livre para os elementos da brincadeira heurística [...] observa a atividade das crianças, preparando-se para intervir quando for conveniente e oferecendo segurança para as meninas e meninos. (ÒDENA, 2010, p. 44)

O brincar heurístico não é um projeto, ele vai muito além, é uma abordagem a ser inserido no planejamento e na prática do educador. Através dele observa-se a criança como descobridores, como pesquisadores. É uma prática que transforma a rotina em sala de aula.

É crucial que a criança descubra por si mesmo tudo o que seja possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa estamos privando-a do mais importante aspecto do seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas através da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança a qual se oferecem soluções já prontas. (Emmi Pikler por Suzana Macedo Moraes, 2017).

O professor precisa organizar seu tempo de modo que seu planejamento tenha significado para a criança e intencionalidade para sua prática pedagógica.

As sessões de brincadeiras heurísticas devem ser feitas em pequenos grupos, pois facilita a observação do educador e sua análise para um registro rico e fiel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mostraram que a brincadeira faz parte da infância e brincar é natural para a criança. O brincar tem efeito muito positivo, por si só, auxilia no desenvolvimento infantil, nos diversos campos: emocional, intelectual, físico e social, revelando sua relevância na infância do indivíduo.

As formas de brincar e a maneira da brincadeira mudam conforme a progressão que os pequenos mostram. As crianças organizam e exercitam seu modo de pensar, as relações interpessoais, as diversas linguagens, o cuidar de si e do outro. Brincando as crianças expressam suas angústias, receios, quereres e vivências.

O brincar heurístico e suas dinâmicas possibilitam que as práticas de aprendizagem pensadas para os pequenos, sejam ricas e cheias de significado. Ofertar o brincar heurístico em centros de educação infantis requer um planejamento amplo, para um resultado satisfatório. A organização do espaço e a escolha do material devem ser feitas com extremo cuidado para que o momento da brincadeira seja regado de sentido. Um ambiente que incentive a investigação e a descoberta, que seja desafiador, propicia as

crianças desenvolverem suas habilidades e suas potências. As sessões heurísticas permitem às crianças inúmeras possibilidades, ao longo de suas ações desenvolvem o raciocínio lógico e o pensamento crítico, tudo isso, enquanto oportunizam experiências exploratórias.

A brincadeira livre pode transformar as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. O educador tem o papel de planejador, organizador, facilitador e observador. As crianças devem ficar livres para explorar os objetos espontaneamente, ao professor cabe o olhar atento e a escuta ativa como ferramenta para um registro fiel.

A brincadeira é usada pelas crianças para perceber e descobrir o ambiente. Brincando os pequenos percebem o mundo, seu funcionamento, se desenvolvem, experimenta e aprende. A criança, ao brincar, produz sons, cria noções espaciais, desenvolve a fala, a comunicação e a motricidade, auxiliando no seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS:

DA SILVA MEIRELLES, Darciana; HORN, Maria da Graça Souza. O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo1. Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos.

DE AZEVEDO, Janete Izabel Alves Coutinho. O cesto dos tesouros e o brincar heurístico: Uma proposta de prática educativa para bebês de 08 a 14.

FA N TA CH OLI, Fabiane Das Neves; O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Revista Científica Aprender, 5° edição 12/2011.

HANSEN, Janete et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. Journal of Human Growth and Development, v. 17, n. 2, p. 133-143, 2007.

JACKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. Descobrir brincando. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MEIRELLES, Darciana da Silva. Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. 2016.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA:

DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR BRASILEIRO

SANDRA REGINA AUGUSTA GOMES

RESUMO

Há um ideal comum de que a escola existe por um todo, onde diversos núcleos estão correlacionados e diretamente interligados para que seu pleno funcionamento se estabeleça positivamente em prol de uma missão, também, conjunta: a educação. Entretanto, dentro desse relacionamento, sempre existiram diversas questões estruturais que permeiam cada uma das funções. Neste texto, nosso objetivo é focar no trabalho do gestor escolar e nas questões estruturais e sociais que ele enfrenta no contexto de pandemia decorrente da crise sanitária provocada pelo coronavírus. Além de considerarmos os problemas enfrentados por esses profissionais no Brasil pré- pandemia, apontaremos as dificuldades que eles enfrentam durante as mudanças atuais. É importante destacar que no período de produção deste artigo, a sociedade brasileira ainda enfrentava medidas restritivas para conter o avanço da doença. Metodologicamente, utilizamos

revisão bibliográfica de textos e matérias online, tanto para pesquisa e organização das ideias, quanto para o levantamento de informações. Nosso objetivo é contribuir para essa discussão tão pertinente de um problema que tem trazido diversos transtornos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Pandemia; Coronavírus; Educação.

INTRODUÇÃO

Há um ideal comum de que a escola existe por um todo. Afinal, é um equívoco pensar que o desempenho da escola se expressa exclusivamente nos resultados da aprendizagem que são obtidos nas disciplinas e que é fruto exclusivo do trabalho dos professores (ALONSO, 2004). Sendo um todo, diversos núcleos estão correlacionados e diretamente interligados para que seu pleno funcionamento se estabeleça positivamente em prol de uma missão, também, conjunta: a educação. Entretanto, dentro desse relacionamento, sempre existiram diversas questões estruturais que permeiam cada uma das funções dos profissionais de educação.

Neste texto, o objetivo é focar no trabalho do gestor escolar e nas questões estruturais e sociais que ele enfrenta. A princípio, Oliveira e Guimarães (2013) apontam que um dos maiores problemas enfrentados pelos gestores escolares pode está em seus desvios de função, o que acaba revelando uma ausência de identidade profissional. Além disso, os autores apontam outra dificuldade significativa que corresponde aos altos índices de evasão e repetência escolar.

Franco (2008), por sua vez, apresenta suas conclusões acerca da percepção de sentimentos de aflição, exaustão e angustia em muitos profissionais, relacionados aos problemas de estrutura que a profissão enfrenta. É possível concluir através de Oliveira e Guimarães (2013) que o perigo dessa problemática se dá no fato de que o coordenador pedagógico é o principal elo entre a escola e a família.

Entretanto, a partir do ano de 2020, toda a vida comum da população mundial se viu em transformação imediata decorrente a uma crise sanitária provocada pelo Coronavírus. Neste contexto, além dos problemas comuns ao que o profissional já vivenciava, uma nova rotina limitada em restrições sociais para conter o avanço da doença trouxe novas perspectivas, dificuldades e necessidades de adaptação. É considerando esses dois cenários: a vida escolar pré-pandemia de COVID-19 e a vida escolar durante todas essas transformações, que pautamos nossa discussão. É importante destacar, porém, que durante o período de produção deste artigo, a sociedade brasileira ainda enfrentava medidas restritivas para conter o avanço da doença.

Metodologicamente, utilizamos revisão bibliográfica de trabalhos, entrevistas e matérias jornalísticas online, tanto para a pesquisa e o levantamento de informações, quanto para a organização dos argumentos. De modo geral, nosso objetivo é contribuir para essa discussão tão necessária e pertinente, oriunda de um contexto social totalmente novo e que rompeu as relações sociais que conhecíamos e sempre vivenciamos no Brasil e no mundo.

GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA

Aqui, o objetivo é elencar alguns dos diversos desafios e problemas enfrentados pela equipe escolar ao longo de sua rotina de trabalho. Para isso, e a nível de organização, a seção está subdividida em dois tópicos, sendo o primeiro uma discussão acerca de algumas questões estruturais e sociais que o gestor escolar enfrenta em sua rotina comum de trabalho; e a segunda, algumas das questões estruturais e sociais enfrentadas por ele durante a pandemia provocada pelo Coronavírus.

Gestão escolar: rotina e desafios.

Para se compreender a rotina de um profissional, é importante conhecer quais são suas funções e quais são as competências exigidas por sua profissão, além de conhecer os desafios que ele precisa enfrentar ao

longo de sua vida profissional, pois é através desses conhecimentos que soluções são encontradas e seu aperfeiçoamento pode ser trabalhado com cuidado. Escolhemos dialogar sobre duas questões importantes dessa rotina: a indisciplina e a relação que a escola tem com a tecnologia.

Um dos principais problemas do gestor escolar, alega França (2018), está relacionado à definição de seu papel dentro da escola. Para a autora, embora isso signifique que este profissional possa sofrer com uma sobrecarga de funções, existe um peso estratégico em sua atividade quando se considera sua capacidade de garantir uma boa relação interpessoal entre os diferentes grupos envolvidos na educação.

A autora desenha que os princípios do coordenador escolar são pautados em formação, articulação e transformação, visto que o trabalho administrativo, bem como embasa Alonso (2004), somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim ou os propósitos da organização da escola. Ao especificar as oito funções desempenhadas pelo gestor escolar, França (2018) aponta: 1) A garantia da formação continuada dos docentes; 2) A verificação da conexão entre teoria e prática; 3) O incentivo para o trabalho em grupo; 4) A necessidade de ouvir e guiar os professores; 5) A garantia de uma boa comunicação;

6) A inserção de novas formas de pensar às práticas escolares; 7) A liderança; e 8) A necessidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como França (2018), Lück (2013) dialoga acerca das competências do trabalho dos gestores, apontando que existem algumas especificações dentro de tais competências que precisam ser observadas. Entre elas, está a importância de se considerar a ideia de que “gestão por competência” traz um ideal cujo foco administrativo deve ser, ou é, voltado para uma questão por vez. Para a professora, a gestão é uma ação que integra todos os componentes educacionais e o principal responsável por essa integração é justamente o profissional, pois são as pessoas que fazem a diferença quando aperfeiçoam suas próprias competências pessoais e profissionais. É por esse motivo, afinal, que a formação inicial do gestor escolar precisa ser contínua (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2013) e é exatamente por isso, afirma Lück (2013), que o termo “gestão por competência” se mostraria redundante.

A indisciplina escolar é outro problema importante que está presente na rotina das escolas. Rodrigues, Gomes e Marques (2012) entendem que ela é uma temática bastante presente no cotidiano educacional, principalmente no que diz respeito ao trabalho do docente. Afirmam que o comportamento que foge das regras disciplinares é um fator compartilhado por todas as instituições de ensino. E se baseiam em argumentos da literatura que enfatizam que a multifatorialidade que compõe a indisciplina em sala de aula é especial responsabilidade da escola e do docente.

Para os autores, de modo geral, a fundamentação teórica de seu trabalho revela que existe uma ausência de ferramentas adequadas para o docente gerir a indisciplina, pois tal gerenciamento envolve sua conceituação. O conceito de indisciplina, afirmam, além de ser variável para diferentes docentes, pode influenciar diretamente em sua administração da sala de aula.

Já para Silva, Muzardo e Jardim (2015) o ato de ensinar deve ser compreendido de uma forma contextualizada no tempo e no espaço e procuram discutir as ações realizadas em sala de aula que tenham o objetivo de fornecer condições para que os professores realizem seu trabalho. Os autores pontuam informações acerca da cultura escolar e compartilham argumentos voltados para a possibilidade de existir certa resistência à gestão escolar de sala de aula quando esta está ligada à ideia negativa que comumente se faz entre gestão, controle e disciplina. Apresentam, porém, conceitos da literatura que afirmam que gerir e controlar são termos erroneamente utilizados como sinônimos, quando na realidade, dizem respeito a as-

pectos diferentes.

Apontam ainda que a disciplina apesar de não ser o único elemento importante da gestão escolar, é uma questão que preocupa os professores, sendo uma de suas maiores dificuldades. Os autores destacam a necessidade de diferenciar a gestão de sala de aula de outras ações dos professores (tais como a motivação e a instrução).

Consideram, portanto, que a gestão de sala de aula refere-se às ações desenvolvidas para criar e manter um ambiente de aprendizado efetivo. Embora acreditem que ela não seja o objetivo principal do professor, reconhecem que é fundamental para a obtenção dos resultados educacionais propostos e esperados pela escola.

Ainda que a questão da indisciplina escolar esteja ligada à necessidade da participação do docente, muitas das soluções apontadas para esse problema está diretamente associada à formação do professor e ao seu preparo para lidar com ela na sala de aula. Como visto no início dessa discussão, França (2018) assegura a importância do acompanhamento do gestor escolar e seu acolhimento para com o professor em suas dificuldades profissionais, garantindo suporte em sua formação e preparo adequado, pois esta relação é fundamental para que se possa obter resultados positivos na escola.

Outra questão importante e de grande apelo para a rotina escolar está relacionada à inclusão da tecnologia. Moreira e Kramer (2007) questionam o papel das novas tecnologias na educação, argumentando que para atingir uma educação de qualidade, é preciso atender às demandas de uma visão crítica dos processos escolares e dos usos apropriados e criteriosos dessas novas tecnologias. Para a discussão, os autores abordam os efeitos da globalização no processo educativo, discutem noções de qualidade e relevância na educação e tratam da qualidade na formação de professores, onde buscam refletir sobre os desafios a serem enfrentados na escola.

Os autores chamam atenção para o fato de que conceber professores e gestores como intelectuais contribui para repensar a escola. Chamam, porém, a necessidade de rever e reverter práticas em que os professores sejam transformados em subordinados a métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos.

Por outro lado, Prata (2010) argumenta que não podemos mais compreender o trabalho de gestão escolar apenas como aquele que controla o orçamento e mantém a disciplina, coordena professores e o pessoal administrativo garantindo o cumprimento dos dias letivos, mas devemos pensar em um modelo administrativo que esteja integrado às questões pedagógicas, pois todas as ações devem focar na educação. Para isto, a autora aposta na integração de tecnologias tais como TV, Vídeos, computadores e internet. O que, para ela, pode promover mudanças bastantes significativas na organização e no cotidiano da escola, assim como na maneira como a aprendizagem é processada pelos alunos.

A autora segue argumentando que permitir o acesso dessas informações, permite que a equipe realize comunicação a grandes distâncias de uma forma rápida, além de buscar soluções cada vez mais atuais e eficientes para os problemas da escola e desenvolver novos níveis de relacionamento. Para isto, “o primeiro passo é a capacitação dos profissionais da educação” (PRATA, 2010, p. 1), porque a autora acredita que toda a comunidade escolar tem um papel fundamental neste processo, onde os professores se encontram na função de exploração das tecnologias disponíveis, os pedagogos desempenhando seu papel para integrar e enriquecer as práticas pedagógicas e os gestores na função de buscar formas de gerenciamento que facilitem a inserção da tecnologia no cotidiano da escola.

Neste contexto, Alonso (2004) acredita que qualquer decisão aparentemente administrativa tem consequências pedagógicas, já que ela compartilha da ideia de que é preciso haver consciência de que não se pode administrar, se não houver um sistema

de informação eficiente para que sejam tomadas as medidas necessárias. Trabalhar com o auxílio da tecnologia, para ela, significa adquirir a consciência de que é preciso buscar novos caminhos para avançar na direção de uma escola mais eficiente e democrática, aberta à diversidade de pensamentos e culturas.

Gestão escolar: mudanças em tempos de pandemia.

É inevitável pensar que sendo uma ferramenta social, a escola, por si só, não enfrente processos naturais de mudanças, pois como argumenta Alonso (2004), essa visão da escola como um sistema fechado é totalmente incompatível com as exigências de uma sociedade que se caracteriza por um movimento de mudança acelerada e desconcertante.

No ano de 2020, entretanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou o mundo para uma doença (COVID-19) infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A doença causa diversos sintomas, sendo eles: febre, cansaço, tosse seca e outros sintomas que variam em dores de cabeça e garganta, diarreia, perda do paladar ou olfato, entre outros. Em casos mais graves, apresenta-se problemas sérios de respiração e comprometimento pulmonar, levando à necessidade de internação em Unidades de Terapia Intensiva (UTI). A COVID-19, embora ainda mais perigosa para determinados grupos tais como idosos e pessoas que sofrem com comorbidades como diabetes, hipertensão, problemas cardíacos e pulmonares, assim como o câncer, oferece risco de contágio para qualquer pessoa.

Por esse motivo, e também pela característica de rápido contágio populacional, podendo levar à superlotação de unidades de saúde, sendo agravado ainda pela experiência totalmente desconhecida de núcleos sociais, políticos e de saúde pública, a pandemia causada pelo coronavírus exigiu medidas de contenção que mudaram totalmente a rotina que todos conhecemos. O mundo precisou estreitar relações, adotar distanciamento social, flexibilizar serviços e adotar com ainda mais cautela medidas de higiene.

No caso das escolas, a situação alterou não só a vida de estudantes, mas também de professores, gestores, pedagogos e diversos outros profissionais envolvidos com o seu pleno funcionamento. Justamente por ser um cenário totalmente novo, diversas questões acerca de como o mundo funcionará em contexto de distanciamento surgem de maneira inevitável. Nesta seção, como especificado anteriormente, o objetivo é discutir brevemente algumas das dificuldades enfrentadas pelos gestores em suas rotinas normais de trabalho e as questões com este novo cenário, onde a escola e os gestores precisam se adaptar de maneira imediata, contornando a surpresa dentro de suas próprias limitações. Afinal, onde antes eram processos naturais de mudança e transição, agora tornou-se quase uma imposição.

Neste novo cenário social, Martins e Almeida (2020) apontam as iniciativas e propostas educacionais diferenciadas que foram adotadas. Entre elas, o parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 28 de abril de 2020. Além disso, apontam para a proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar homologado pelo Ministério da Educação (MEC) despachado em 29 de maio de 2020, em razão da Pandemia da COVID-19. Apontam ainda, o Protocolo de Biossegurança lançado pelo MEC onde apresenta medidas de prevenção e segurança às instituições que planejam o retorno presencial das aulas, o que resultou em cada instituição possuindo autonomia para definir seu próprio retorno, sem deixar de considerar o que for determinado pelas autoridades locais.

Peres (2020) argumenta que o objetivo é refletir e analisar a atual realidade da gestão escolar e da gestão da sala de aula, visando propor alternativas a serem consideradas nesse novo contexto socioeducacional. A autora afirma que a alternativa de

cursos virtuais é uma nova experiência que passa a se constituir em uma das únicas opções capazes de não interromper o processo de ensino e aprendizagem escolar. Porém, diante de tal possibilidade, revela-se a precariedade socioeducacional brasileira expostas em vulnerabilidades tais como carências econômicas, habitacionais e sanitárias.

Ainda que Martins e Almeida (2020) reconheçam que o ensino remoto possa ser um caminho para a complementação da vida escolar dos brasileiros onde se pode manter contato e pensar em conteúdos interdisciplinarmente em uma formação cidadã, Peres (2020) levanta questionamentos relacionados às reais possibilidades e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia e pós-pandemia. Alegando que essa nova realidade educacional exigirá novas competências profissionais que implicarão na disponibilidade e no interesse da formação em serviço, além da formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar e a gestão da nova sala de aula. A autora aponta que nesse novo contexto socioeducacional, passa-se a conviver com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional, além de que com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais.

Sobre o foco de análise desde artigo, ou seja, os desafios dos gestores escolares, Peres (2020) destaca novas responsabilidades para eles, onde além de gestar, passam a enfrentar novas exigências sociais relacionadas aos protocolos de saúde, as exigências educacionais legais e as queixas e reivindicações das famílias. O gestor, alega a autora, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a se preocupar com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, bem como na convivência com a constante expectativa do retorno ao convício social e pela adaptação da escola à nova realidade, que consiste em uma readequação do calendário escolar, na possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, pois será preciso o cuidado em manter a ausência de profissionais do grupo de risco. Outro ponto importante destacado pela autora está na interrupção que a pandemia causou no processo de alfabetização presencial de crianças, uma vez que apenas o recurso tecnológico nos anos iniciais de ensino fundamental não tem garantido sucesso na aprendizagem, visto que, como reclamam os pais, crianças não conseguem realizar as atividades solicitadas sozinhas. Neste sentido, Martins e Almeida (2020), argumentam que não se pode esquecer que a escola é um lugar absolutamente insubstituível, pois a educação é um espaçotempo de formação forjado em convivência e conversas, pois acreditam que a educação on-line não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais, mas também pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, entre outros. E, dessa forma, alegam, buscam a visão de que se aprende qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas.

Discutindo mudanças e adaptações pedagógicas da rotina na pandemia, Santos (2021) reúne um conjunto de questões levantada por profissionais da educação que consistem em percepções relacionadas como se tornou importante a união da equipe educacional, que precisaram estabelecer uma relação de confiança e empatia entre a gestão escolar e cada um dos docentes. Aponta ainda que, embora muitos desses profissionais já trabalhassem com recursos digitais, utilizar tais tecnologias em casa foi extremamente desafiador, onde a adaptação se deu na troca e no compartilhamento de materiais determinantes através de aplicativos como o Whatsapp.

Ao questionar o que mudou na rotina do diretor na pandemia, Bimbati (2021) aponta uma questão muito importante: o Planejamento. Além de tratar o planejamento pedagógico, a autora traz questões relacionadas a como repensar os novos gastos fi-

nanceiros, onde aplica-los e o que precisará ser comprado. Por outro lado, a autora traz o questionamento sobre quais tipos de gastos a escola deverá fazer para atender às novas demandas de saúde e distanciamento ao retorno das aulas.

Por fim, Peres (2020) afirma que a pandemia, com certeza, provocou a possibilidade de se repensar modelos atuais de ensino. E alega que a gestão escolar deverá assumir uma proposta mais participativa e menos centralizadora, de maior proximidade com a comunidade escolar e pautada em princípios e valores éticos, sem deixar de lado os protocolos de saúde de alunos e profissionais da educação. Uma das maiores preocupações, alega por fim, deverá residir na obtenção de estratégias motivacionais. Entretanto, afirma que diante da nova situação socioeducacional, as adversidades referentes às gestões escolar e de sala de aula ainda não estão aparentes. Principalmente, concordamos, porque a pandemia ainda não está devidamente controlada no país, mesmo que um ano depois de sua eclosão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, a rotina do gestor escolar sempre sofreu com diversos desafios. Entretanto, com a explosão da pandemia causada pelo novo coronavírus, diversos outros problemas surgiram com os quais as escolas precisaram e precisarão se adaptar.

Dotta et al (2021) alega que, exitosas ou não, a relação entre a escola e a tecnologia durante a pandemia há de deixar um legado para a sociedade, com casos e casos a serem estudados e analisados. Afirmam também que, mesmo com o final da pandemia, a formação de professores dentro do mundo tecnológico precisa continuar, mas dessa vez, não será partindo do zero. Afirmam, por fim, que para a educação, o grande legado da pandemia é a divulgação sobre as carências e as necessidades do sistema educacional.

As especificações para as novas rotinas educacionais online ainda precisam ser aprimoradas, pensadas e executadas especificamente para cada nível educacional, visto que o cenário enfrentado é totalmente novo e onde antes encontrávamos uma transformação gradual, respeitando seu processo natural, hoje temos um leque de cuidados e restrições que ainda são estudados e avaliados, principalmente porque o próprio coronavírus têm passado por evolução produzindo novas cepas. Ainda que já estejam sendo produzidas e distribuídas vacinas, o Brasil mostra um lento desempenho de enfrentamento comparado a diversas partes do mundo. Nesse sentido, deve-se questionar como contornar as diferentes dificuldades dos níveis educacionais brasileiros? E quais serão as medidas assertivas a serem adotadas em um cenário de pós-pandemia? Afinal, “a gestão escolar deverá assumir uma proposta mais participativa e menos centralizadora, de maior proximidade com a comunidade escolar, pautada em princípios e valores éticos” (PERES, 2020, p. 10).

Principalmente porque, como afirma Peres (2020), dente todos esses questionamentos, o gestor também estará administrando as angustias e receios dos docentes que, na transição das salas de aula de presenciais para virtuais, “convivem com o despreparo na utilização de recursos tecnológicos para gravação de aulas, ou mesmo para a utilização de ferramentas para aulas em tempo real” (PERES, 2020, p. 5).

Além disso, “no mercado mundial, as desigualdades são agravadas, inclusive pelo desenvolvimento das tecnologias” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 12). Embora Martins e Almeida (2020) afirmem que as tecnologias utilizadas devem ser interfaces de construção conjuntas, de formas síncronas e assíncronas, o que potencializa os debates, o pensamento crítico, a criatividade e o fazer em conjunto, também alegam que “as reflexões sociais a respeito da experiência social imposta pela pandemia, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes e atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores” (MARTINS E ALMEIDA, 2020, p. 9) são projetos que possam ser realizados para encon-

trar soluções para problemas contemporâneos e tantas outras discussões necessárias para uma educação de qualidade, o que é essencial para a formação do cidadão que está pronto para lidar com o novo mundo.

Durante a produção deste artigo, a pandemia de COVID-19 não estava controlada no Brasil e medidas de restrição ainda eram necessárias. Dessa forma, é preciso considerar que inevitavelmente ainda passaremos por fortes mudanças e transformações, pois parte dessas consequências são desconhecidas. Assim, SILVA et al (2020) destacam a importância de políticas públicas voltadas para a necessidade social e econômica, além da evidente escassez de integração de recursos e cursos de aperfeiçoamento de educadores, frente às novas tecnologias. Os autores salientam, por fim, que para que isso aconteça, existe a necessidade de um esforço requerido ao Poder Público de todos os integrantes do processo educativo, ou seja, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os docentes, a família e a comunidade. É assim, afirmam, de forma democrática, recíproca e dinâmica que se deve trabalhar pela melhoria da qualidade de ensino no país.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Gestão escolar: revendo conceitos. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BIMBATI, Ana Paula. O que mudou na rotina do diretor com a pandemia? Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/20215/o-que-mudou-na-rotina-do-diretor- com-a-pandemia>. Acessado em Acessado em: 12 de abri de 2021.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Taís; JARDIM, Tatiane Mota Santos. Gestão da Sala de Aula na Educação Básica: Estratégias Docentes para Viabilizar o Ensino. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 16, n. 2, p. 152-155, 2015.

DOTTA, Silvia et al. Oportunidades e desafios no cenário de (pós-) pandemia para transformar a educação mediada por tecnologias. TE & ET, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível

em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187. Acesso em: 29 mar. 2021.

FRANÇA, Luísa. As principais funções do coordenador escolar. Par - Plataforma Profissional, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/as-principais-funcoes-do-coordenador- escolar/>. Acesso em: 18 de mar. de 2021.

LÜCK, Heloisa. Gestão escolar e suas competências. Palestra proferida no programa Em Foco (Brasil), jun. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ii67fV1Wp74. Acesso em: 18 de mar. 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberesfazeres escolares em exposição nas redes. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. Revista Administração Educacional: Recife-PE, V.11 N. 1 p. 20-31, jan-jun/2020.

PRATA, Carmem Lúcia. Gestão escolar e as tecnologias. ALONSO, Myrtes; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MASETTO, Marcos Tarciso, 2010.

RODRIGUES, Icaro Alencar; GOMES, Márcia Maria; MARQUES, Larissa Carvalho. O papel do professor na gestão da indisciplina em sala de aula no universo da adolescência. In: VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. 2012.

SANTOS, Daniel. Coordenação pedagógica: mudanças e adaptações na rotina da pandemia. Nova Escola. Disponível em

<https://novaescola.org.br/conteudo/20224/coordenacao-pedagogica-mudancas-e- adaptacoes-na-rotina-na-pandemia> Acessado em: 12 de abri de 2021.

SILVA, Lorena et al. EDUCADORES FRENTE À PANDEMIA: DILEMAS E INTERVENÇÕES ALTERNATIVAS PARA COORDENADORES E DOCENTES. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

A EXCLUSÃO DOS SURDOS NA ÉPOCA DA PANDEMIA

A FORMA COMO A PANDEMIA AFETA A COMUNICAÇÃO DOS SURDOS EM SEU COTIDIANO

SANTANA DE CASTRO ANDRADE NISHIHARA

RESUMO

O artigo científico explana sobre a exclusão dos surdos na sociedade e o seu agravamento durante a pandemia. O objetivo geral desse artigo é abrir caminhos para se pensar na exclusão dos surdos na sociedade no geral, algo que já acontecia antes, e também em políticas públicas que garantam os direitos do surdo por meio de ações efetivas. Pretendo trazer dados da capacidade dos cidadãos com deficiências em nossa sociedade quando há o devido respeito às suas especificidades, destacarei a surdez, pois creio que é uma condição cuja comunicação foi muito afetada nessa época da pandemia. A metodologia que me auxiliou na elaboração desse artigo foram as pesquisas bibliográficas e entrevistas com deficientes auditivos.

PALAVRAS-CHAVES: Respeito; Cidadãos; Inclusão; Pandemia; Comunicação.

INTRODUÇÃO

O inicio de nossa preocupação com a exclusão do deficiente auditivo na sociedade e seu agravamento durante a pandemia, surge da percepção e vivência de situações em que o surdo necessitava de um olhar diferenciado sobre as suas dificuldades em se integrar em nossa sociedade, pois ele também realiza atividades indispensáveis quando vai procurar emprego, realizar uma visita médica e fazer compras. Seus direitos não estão garantidos, pois a sociedade não compreende sua forma de se comunicar, como se sempre fosse exigida uma resposta auditiva.

A pandemia modificou a convivência entre as pessoas, onde as quais se encontraram com a necessidade de se adaptar rapidamente, porém essas mudanças no cotidiano afetaram de diversas formas pessoas com menos recursos. Chamou-me a atenção o fato da comunidade surda apresentar grande dificuldade na interação com o mundo: com o uso da máscara, não puderam mais realizar a leitura labial, seu principal meio de compreensão da sociedade.

Em uma situação real envolvendo uma entrevista de emprego, uma pessoa comunicou uma informação para todos somente de forma verbal e com o uso da máscara. Um surdo não teria acesso a essa informação que os ouvintes tiveram. Existem situações importantes que não incluem surdos, porém esse fato passa despercebido pela sociedade.

Dentro dessa abordagem, o presente artigo proporciona refletir sobre a historicidade da deficiência auditiva, a exclusão desse cidadão na nossa sociedade até os dias de hoje, retratar as características da deficiência e a relevância de adaptações na sociedade apresentadas para o indivíduo com surdez.

Pretendemos contribuir com essa leitura a sensibilização da integração do surdo em nossa sociedade, levando-a ao esclarecimento, a conscientização e a participação

na solução dessa problemática, juntamente com outros setores sociais, a fim de incluir o cidadão com excepcionalidade, atendendo e respeitando os deficientes com suas diferenças existentes.

DESENVOLVIMENTO

DEFICIENCIA AUDITIVA

Os surdos são pessoas cuja audição não é funcional para as finalidades comuns da vida (Comitê de Nomenclatura da Conferência de direitos de Escolas Norte americanas para surdo, 1938).

Existem diferentes tipos de perda auditiva, que são medidas por decibéis: leve, moderada, grave e profunda. Somente as pessoas com perda grave (60 a 75 decibéis) e profunda (acima de 75 decibéis) são consideradas surdas, enquanto as que possuem perda leve, moderada são consideradas de audição difícil.

Alguns casos de surdez são hereditários, podendo estar presente no nascimento ou desenvolver posteriormente no decorrer da vida.

A exclusão dos surdos na época da pandemia e as suas dificuldades de comunicação encontradas pelos deficientes auditivos em nossa sociedade. Presenciei fatos em que o deficiente, no caso auditivo, era afastado de realizar o que normalmente os ouvintes têm direito.

OS DIREITOS GARANTIDOS AOS DEFICIENTES

Os direitos fundamentais garantidos ao portador de deficiência que estão na Constituição Federal e na lei nº 7853 de 24/10/1989 são:

- O direito à igualdade de tratamento e oportunidade;
- O direito de ir e vir;
- À justiça social;
- O respeito à igualdade da pessoa humana;
- O bem estar pessoal, social e econômico;
- O direito a não sofrer discriminação e preconceito;
- O direito à educação, bem como a adoção de Educação Especial que abranja, dentre outras coisas, programas de habilitação e reabilitação profissionais;
- O direito ao trabalho com garantia de apoio governamental à formação profissional e a reserva de mercado de trabalho a pessoas portadoras de deficiência;
- O direito ao lazer, à previdência social, ao amparo, à infância e à maternidade;

Ao observamos a lista de direitos acima notamos que muitos deles não funcionam na realidade. Como exemplo, nas vagas para PCD as empresas demonstram preferência a deficiências as quais elas precisam se adaptar o mínimo possível, o que resulta na dificuldade das pessoas com deficiências mais severas de serem incluídas no mercado de trabalho, mesmo sendo qualificadas para a vaga.

Muitas vezes o deficiente é excluído do contexto social devido ao preconceito ou mesmo por ausência de conhecimento das pessoas ao redor em relação a interação com o deficiente, algo que as leis deveriam prever e criar políticas publicar para sanar essa situação e dessa forma cumprir com os seus deveres e garantir ao deficiente os seus devidos direitos.

O estudo tem por objetivo: definir as dificuldades de comunicação do deficiente auditivo nos lugares públicos; conhecer suas limitações para que a sociedade possa pensar sobre a problemática de ser deficiente auditivo; buscar soluções para mudar a realidade discriminatória, possibilitando meios para que o deficiente auditivo consiga vencer as dificuldades de comunicação no meio em que vive; propiciar aos surdos o aprendizado da linguagem oral, escrita e sinalizada possibilitando o desenvolvimento da linguagem

como instrumento de integração.

FORMAS DE COMUNICAÇÃO DOS SURDOS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada pelos surdos para se comunicar. Ela é reconhecida desde 2002, (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) possui uma estrutura gramatical própria a organização gramatical é totalmente diferente do português.

Em nossa sociedade a língua oral é muito valorizada e desconsidera os outros meios de comunicação independentemente de sua necessidade. Esse é o caso de LIBRAS, que é uma língua que precisa ser mais divulgada e valorizada em lugares públicos como escolas, mercados e igrejas para possibilitar a comunicação com os deficientes auditivos.

Está muito claro para quem está observando com atenção que a nossa sociedade está despreparada para receber o surdo e até mesmo outros tipos de deficiência, pois não lhe oferece condições para que viva no mundo de forma acolhedora e mostre sua capacidade e importância no meio social.

Alguns autores como Moura (2000), dizem que a inserção social dos surdos constitui um sério problema, e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução, fazendo-nos perceber que os surdos lutam pelo direito de expressar sua identidade.

ALFABETO MANUAL

No “alfabeto manual” utilizam-se as mãos para produzir as letras do alfabeto, gestos e sinais. Há uma variação destas letras no mundo e utiliza uma mão, o que facilita, pois deixa a outra mão livre.

É possível que cegos e surdos se comuniquem através do tato.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

LIBRAS é uma abreviação de “língua brasileira de sinais” e é utilizada pelos surdos brasileiros para se comunicarem em substituição à língua oral. Eles utilizam:

- A configuração pela mão, como a posição dos dedos;
- As posições, além de mãos, outras partes do corpo, como movimento dos olhos, rosto e tronco;
- Expressão facial ou corporal, como demonstrar se está com raiva ou feliz;
- Sinais com movimentos e sinais sem movimentos;

Eles podem através da linguagem de sinais expressarem as palavras inteiras ou ideias. Para utilizar os sinais com facilidade é necessário treino e prática. Há muitas variações de sinais no mesmo país

LEITURA LABIAL

Os deficientes auditivos conseguem ler lábios do interlocutor e perceber algumas pistas, mas para isso é necessário que o interlocutor fale claramente e articule bem as palavras. Essa técnica chama-se leitura labial.

Os deficientes auditivos só conseguem fazer a leitura de até 50%, pois muitos sons ficam parecidos na posição dos lábios. Facilita muito se ele souber o assunto de conversa, agora se a pessoa surda nasceu nesta condição fica mais difícil, pois necessita imaginar sons nunca ouvidos e se ficou surdo posteriormente terá mais facilidade para compreender a mensagem.

LEITURA DA FALA

A leitura da fala é um conjunto associado de expressões, fisionomias e gestos espontâneos.

Ao comunicar-se com um deficiente auditivo é necessário que:

- Fale sempre de frente,

- Fale normalmente;
- Observar o seu rosto e seus lábios;
- Articular bem as palavras;
- Se for necessário, repita as palavras;

O Bilingüismo, por sua vez, possui uma abordagem focada no multiculturalismo, movimento, esse, de valorização dos direitos sociais e culturais das minorias, o que possibilitou a afirmação da cultura surda no mundo. Esse método defende a utilização de duas línguas na educação dos surdos, sendo a primeira delas a Língua de Sinais, visto que a aquisição da linguagem se dá no campo visual, e uma segunda língua, que poderia ser oral ou escrita.

Segundo a autora Moura (2000), o Bilingüismo se relaciona com o multiculturalismo, nessa visão o surdo tem sua particularidade comunicativa reconhecida pela sociedade, onde sua identidade é visível .Ela afirma que o surdo constrói sua identidade ao interagir com seus iguais., fazendo com que se perceba como sujeito.Por isso a importância da existência de uma comunidade de surdos, pois, dentro do grupo, se está entre iguais, sendo que a surdez não é usada como instrumento de discriminação, mas, sim, de interação grupal

No entanto o que vemos são relatos que afirmam que a surdez é causadora de limitações cognitivas e afetivas, culpando o deficiente pela sua não interação e deixando de enxergar que são as condições oferecidas ao surdo que são ineficientes em sua integração na sociedade como um todo, pois não estão presentes no contexto social.

COMO O SURDO É VISTO

O deficiente, de qualquer natureza, não é invisível para as leis, mas na prática ele continua desprovido de seus direitos perante a sociedade.

O ECA garante o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade das crianças e adolescentes. Na Constituição Federal no Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência existe desde julho de 2015,(lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). e visa garantir e promover a igualdade de direitos aos brasileiros com deficiência, permitindo que todas as pessoas com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades que as demais, não podendo acontecer qualquer tipo de discriminação, preconceito ou restrição de direitos.

Percebemos que a sociedade não tem maiores esclarecimentos sobre esse assunto, sendo muito comum ouvirmos: “surdez é doença”, “surdo não fala”. Traremos fatos que comprovem a veracidade do que vem ocorrendo, distanciando ainda mais a inclusão social do deficiente auditivo.

Por conta do desrespeito, as pessoas deficientes muitas vezes são tratadas como incapazes de exercer seus direitos como cidadão. Sempre foram vistas como “sujeitos dignos de pena” pela sociedade, que deixa de enxergar suas capacidades, o que fez com que a situação se tornasse uma luta isolada.

Ao entrevistar um surdo, foram exemplificadas as suas dificuldades agravadas durante a pandemia:

“Antes de acontecer a pandemia, eu tinha facilidade de entender a leitura labial, mas agora dificultou a leitura labial devido ao uso obrigatório de máscara para a proteção contra o COVID-19. Toda vez que saio de casa, eu tenho que pedir para as pessoas se adaptarem ao me atender. Se for um consultório, eu mostro uma folha de lembrete pedindo para me chamar pessoalmente. Se for um mercado, quando eu não consigo ver o preço da caixa registradora, eu faço sinal de “R$” que a maioria entende o significado, então me mostram o monitor ou anotam atrás do comprovante. Por isso, estou tentando me adaptar às novas regras adicionadas pelo

Ministério da Saúde, mas lentamente. Eu ia trabalhar como professora, mas agora mudei um pouco minha perspectiva: que eu prefiro trabalhar nos bastidores. Assim eu evito o público, a não ser que a sociedade aprenda LIBRAS para facilitar a comunicação."

Como podemos perceber com essa entrevista, os surdos tentam se adaptar a um ambiente que exige a comunicação oral, porém o mesmo não acontece com os ouvintes em relação a compreender o deficiente auditivo e suas dificuldades.

A SOCIEDADE

Dentre as variedade de pessoas com deficiência o surdo é o único que possui uma Cultura e necessita de uma língua diferente para comunicar-se na sociedade.

Pela falta da audição ele entende o mundo visualmente interpretando os sentimentos na expressão humana. Os ouvintes podem identificar por meio das entonações de voz sentimentos como amor, raiva, medo. Com o surdo isso acontece de forma diferente, ele identifica os sentimentos através da expressão do rosto.

Existe uma falta de ações e cumprimentos de leis sobre como a sociedade deve interagir com os deficientes no geral, e também perceber que é uma luta de todos e que os locais deveriam se adaptar pensando em atender a todos os cidadãos. E oferecer subsídio a interação, não basta só incluir o cidadão, precisa enxergá-lo como sujeito de direito.

Rampas para permitir a locomoção do deficiente físico e até mesmo idoso com dificuldades de movimento.

Nos locais deveria ser obrigatória algum profissional que saiba o básico de libras, da mesma forma que um deficiente visual é auxiliado nas estações de metrô, essas atitudes deveriam ser cobradas das autoridades competentes.

Em conseqüência da surdez,

Como exemplo de outro tipo de deficiência que foi afetado pela pandemia foi a deficiência visual, pois para ler em braile é necessário o contato físico, dificuldade em manter a distância de outras pessoas, pela falta de visão.

Portanto depois da pandemia precisamos de medidas eficazes para garantir os direitos de ir e vir dos deficientes em nossa sociedade.

Uma forma de adaptação que já ocorre é dentro do metrô pois quando as portas se fecham há tanto sinal visual como auditivo. O deficiente não pode ser penalizado pela sua deficiência.

Portanto a sociedade como um todo deveria lutar junto com todos por direitos humanitários e não aceitar nada menos do que o seu cumprimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais estão fundamentadas pelos autores estudados: DANES, Bloch, Telford, Taylor, que tratam o tema aqui desenvolvido.

Verificamos que em geral há um distanciamento em entender a surdez da forma como ela é de fato, o surdo é capaz de usar outras formas de interagir no mundo, pois a falta de audição não torna o individuo incapaz de contribuir como um cidadão no mundo.

As dificuldades em viver num mundo de ouvintes são percebidas: no convívio familiar, na escolar e na sociedade, precisamos enxergar que o surdo é uma pessoa normal com uma excepcionalidade e capaz de contribuir para um mundo em desenvolvimento. Portanto é necessário criar práticas efetivas para perceber as reais capacidades dos surdos e investigarmos de que forma contribuem neste sentido.

Com a modernização nos recursos fonoarticulatório e das metodologias de ensino que consideram o deficiente como "sujeito construtor de sua história" – e também das novas tecnologias em prótese auditiva, auxílios visuais, aparelhos de rádios, etc. – percebemos que houve avanços que contribuí-

ram para a reabilitação do deficiente auditivo, entretanto é fundamental que o avanço também aconteça na nossa maneira de entender a concepção da surdez e relacioná-la com a integração em nosso meio.

Por meio de pesquisas, percebemos "as dificuldades de interação, do deficiente auditivo (linguagem)", e evidenciamos a necessidade de assumirmos um desafio que é engajar o individuo "diferente" respeitando-o, conhecendo suas ideias, suas limitações e possibilidades para que juntos surdos e ouvintes consigamos superar as dificuldades encontradas na sociedade.

Oportunizar o acesso ao mundo do trabalho, ao sistema regular de ensino, que respeite suas especificidades, evitando assim a sua segregação.

Os princípios norteadores em nosso país ainda são baseados na normalização e interação que não priorizam o respeito às diferenças. A realidade tem demonstrado que os direitos de todos os deficientes vão se efetivar na sociedade quando houver mudanças de atitudes que estão enraizadas em valores fortemente construídos. Precisam ter investimentos em políticas públicas que visem um engajamento dos deficientes na vida social.

Para finalizar, a partir do desenvolvimento dessa pesquisa, esperamos ter oferecido alguns subsídios para a reflexão destas dificuldades e rompermos elas, colaborando e percebendo que o deficiente auditivo tem muitas potencialidades, só precisamos ampliar a nossa visão, percebendo-o como sujeito da história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.213/91, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

DANESI, Marlene. Integração do surdo no trabalho. Anais do II Congresso Internacional de Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1995.

http://www.surdocidadao.org.br/institucional/surdos/os-surdos/

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

MOURA, M. C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA E OS MÉTODOS DE INSERÇÃO EM CONTOS DE FADAS

SILVANA DE SÁ ALMEIDA

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo mostrar a importância da literatura no crescimento infantil, ilustrar métodos para inseri-la e apresentar características dos contos de fadas e a importância dos mesmos. Levando em consideração que o desenvolvimento da criança depende tanto dos pais quanto do corpo docente escolar, este artigo apresenta alguns meios em que a leitura pode ser colocada no cotidiano de forma didática e que estimule a criatividade e imaginação. Além disso, são apresentados os contos de fadas, mostrando sua grande importância na infância, sua composição e também qual o efeito que eles causam na vida de uma criança. Os contos de fadas, por mais que já existam há muitos anos, ainda têm um impacto muito positivo no crescimento da criança, desde seu nascimento até sua juventude, por isso há o incentivo de manter em destaque essas histórias que abrem caminhos para a imaginação e para a resolução de dilemas e desafios que surgem, tanto nas histórias quanto no dia-a-dia da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Infantil; Criança; Pais; Professores.

INTRODUÇÃO

A leitura é de extrema importância na vida de todos, pois ela proporciona conhecimento, criatividade e sensações únicas. Ler não é somente tentar decifrar significados, mas sim se envolver com o livro, com a história, e reformular novos significados para que estes possam acrescentar coisas novas em nosso acervo de informações, podendo mudar nossas opiniões ou fornecer mais força a elas. Ler um livro pode nos trazer experiências incríveis para o leitor, fazendo-o sentir dentro do mundo dos personagens. (BRITO, 2010)

Quando feita de forma correta, em um ambiente silencioso e propício, a leitura interfere diretamente na formação de uma pessoa, inclusive na sua personalidade. Isso provoca uma conexão no leitor entre a vida real e aquilo que lê, levando as informações contidas no livro para o seu dia-a-dia. Além disso, a leitura também promove uma boa interpretação de texto e oportuniza mais conhecimento gramatical e linguístico. (KRUG, 2015)

A leitura e a interpretação de texto são essenciais para o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes. Ambos devem ser inseridos desde cedo na vida dos pequenos, e os professores e pais têm grande participação nisso, sendo ajudadores para que a criança potencialize seu apreço pelos livros. Os contos de fadas são ótimos meios para chamar a atenção das crianças e inseri-las no mundo da leitura.

Os contos de fadas também são de extrema importância no desenvolvimento infantil, ajudando com os valores morais e também com o apreço pelo ato de ler. Os contos de fadas abrangem a imaginação e a criatividade das crianças, além de se tornarem histórias divertidas e que são do agrado infantil, tanto na escola quanto em casa. Esses contos de fadas fazem com que as crianças identifiquem a maldade e a bondade, bem como outras características principais dos personagens e a resolução de problemas.

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da leitura na infância, estratégias para introduzi-la no dia-a-dia e também explorar o mundo dos contos de fadas e como eles podem ajudar no desenvolvimento das crianças.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA

A prática da leitura não tem relação com a classe social do indivíduo ou sua condição financeira, mas sim uma questão de cultura. Os pais têm grande influência na escolha do entretenimento dos seus filhos, principalmente quando existem hábitos dentro de casa. Ler uma história todos os dias para as crianças fará com que elas criem gosto pela literatura infantil, o que também as auxiliará no aprendizado da escrita e leitura na escola. Para ser introduzida, a leitura na infância deve ser contextualizada e de agrado da criança, e não algo que não se encaixe em sua idade. (PERUZZO, 2016)

A leitura faz com que a criança desenvolva sua criatividade, exercite sua imaginação, conheça suas próprias emoções e seus interesses e tenha mais facilidade para se expressar, já que a leitura traz para todos um vocabulário rico. Além disso, a leitura de uma história pode propiciar para a criança um pensamento crítico, além de possíveis resoluções para seus problemas. (BETELHEIM, 1980)

O processo da leitura auxilia também nos meios de comunicação, haja vista que o leitor passa a conhecer melhor as palavras e o significado delas, obtendo mais conhecimento para desenvolver conversas. Seja em qual idade for, a leitura também traz novos aprendizados e novas formas de ver o mundo, alterando opiniões e aumentando a capacidade de argumentação. Ainda bebês, nós temos a capacidade de dar significado para as coisas em nossa volta, fazendo um tipo de leitura facial, de expressões, ambientes e de emoções. Com o passar do tempo, a leitura passa a assumir a forma de entender palavras e seus contextos, indo muito mais além

do que observar palavras. (SILVA, 1988)

Quando lemos para uma criança, estimulamos sua imaginação, criatividade e mostramos a ela experiências e vivências dos personagens. Além disso, a criança, mesmo que com pouca idade, pode começar a aprender a interpretar situações e se envolver com a história lida, podendo adquirir um senso crítico e raciocínio lógico. Além disso, conhecer a linguagem e ver como é proveitosa a leitura de histórias e contos fará a criança se empenhar quando for a sua vez de aprender a ler e a escrever, algo que com certeza a ajudará no futuro. (ANDRADE, 2020)

Ainda segundo Andrade (2020), a leitura dentro de casa desperta o interesse da criança quando ela descobre que existe uma relação entre aquilo que ela lê (ou ouve os pais lendo) e aquilo que ela vive e vê na escola. Por isso, o hábito da leitura desde cedo é tão importante, mesmo que sejam apenas contos de fadas, o simples fato de a criança sentir a leitura no seu dia-a-dia facilita seu desenvolvimento intelectual e literário. Conforme a criança cresce, seu interesse pelos livros e pelos estudos tende a aumentar.

A leitura também é responsável por ajudar a criança a conhecer novas culturas e, por sua vez, lidar melhor com as diferenças. Para isso, é muito importante refletir bem na escolha de um gênero correto, para que o mesmo seja do agrado da criança, chame sua atenção e ainda consiga se encaixar em seu cotidiano. Para as pessoas no geral, a leitura pode servir como um tipo de escape, em que viajamos para lugares desconhecidos, nos identificamos com personagens e aprendemos novos vocabulários. (SATO, 2019)

Sato (2019) realizou uma adaptação de uma tabela de Sandroni e Machado (1991) que esclarece as 3 fases da primeira infância e as relaciona com o processo da leitura. A primeira fase acontece entre as idades de 0 a 2 anos, em que o bebê se interessa pela observação de figuras, rimas, ritmos e repetição. Essas figuras devem ser grandes, coloridas, com uma linguagem simples e com histórias rápidas e curtas. A segunda fase começa com 2 anos e termina com 3 anos, sendo esta uma fase composta pela atração por histórias longas, porém com ilustrações, assim a criança começa a associar as imagens com as palavras, criando uma noção básica de leitura e interpretação de texto. Já a terceira fase da primeira infância consiste na contextualização de imagens e identificação de palavras, em que a leitura traz vivências que se relacionam com o cotidiano da criança. Essa fase ocorre dos 3 aos 5 anos de idade.

Cada uma dessas fases indica a importância do desenvolvimento da leitura e da interpretação, visto que ambas estão totalmente conectadas com a observação de figuras, cores e histórias. A convivência com leitura diárias e o estímulo à criatividade fazem com que a criança se sinta movida a aprender a ler para que ela mesma possa ler suas histórias favoritas. Uma criança que já cresce com incentivo a leitura se torna um jovem e adulto disposto a ter mais conhecimento e com mais apreço pelos estudos. Vemos então a importância desse incentivo da leitura e criatividade desde o nascimento do bebê.

COMO INSERIR A LITERATURA INFANTIL

Como vimos nos tópicos anteriores, a literatura se faz presente desde o nascimento da criança e é de essencial importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e estudantil de cada um. Mas isso não deve ser feito de qualquer maneira, muito menos obrigando a criança a ouvir leitura sem que ela queira, esse estímulo a literatura deve ser de forma gradativa e respeitando as vontades e preferências da criança, para que a leitura não se torne algo cansativo e ‘chato’ para ela. Sendo assim, a leitura deve ser incluída na rotina da criança como uma forma de diversão, um momento feliz em que ela fará algo que gosta, e não algo que estão a obrigando a fazer. Pensando nisso, a sala de aula e a própria casa da criança devem ser espaços acolhedores e não opressores, pois

isso também influencia na forma em que irão ver a literatura.

Para crianças de 4 a 10 anos, os responsáveis devem ler contos e histórias binárias, ou seja, que possuam características opostas, assim será mais fácil ensinar e organizar coisas importantes para o desenvolvimento infantil. Nessa idade, as crianças costumam se afeiçoar mais por fantasias, histórias que fujam da realidade e contos de fadas. Trazer esse tipo de literatura para o cotidiano da criança fará com que ela estimule sua imaginação e criatividade e também se sinta motivada a iniciar o processo de alfabetização, para ler as coisas que gosta (EGAN, 1992).

[...] A família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve. É no seio da família que a criança inicia a sua socialização. São os pais e os familiares as primeiras pessoas que se preocupam com a saúde, a aprendizagem dos primeiros passos, a aprendizagem das primeiras palavras, a inculcação de sentido para os seus actos. É aos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura. (SABINO, 2008 p. 4)

Levando em consideração a colocação feita pela autora acima, os familiares são os primeiros responsáveis por essa inserção da leitura, e como já dito antes, isso começa desde o nascimento do bebê. Uma das formas citadas por Sabino (2008) para iniciar esse processo é escolhendo livros que estejam de acordo com o que a criança goste, desde os seis meses de idade. Ao fazer essas leituras, os familiares devem gesticular e fazer diversas interpretações durante a leitura, para que assim as histórias criem vida e despertem o olhar de imaginação e criatividade da criança. Também é importante demonstrar os sentimentos de cada personagem, fazendo com que a criança se sinta parte da história que está sendo lida.

Com relação a escola, os professores e a coordenação devem se esforçar para criar projetos que incentivem a leitura, como rodas de leitura e oficinas de histórias, em que os próprios alunos criem seus contos de fadas e histórias fantasiosas. Os professores também podem desempenhar esse papel importante por constantemente separar um tempo das aulas para deixar cada aluno ler um livro diferente, exercitando, assim, o hábito da leitura diária. Para isso, também é essencial que a escola se prepare para ter uma biblioteca disponível para todos os alunos, inclusive para levar os livros para casa, haja vista que nem todos possuem boas condições.

Em conjunto com os moradores e pais, a escola pode fazer campanhas de doações de livros para conseguir montar uma biblioteca que atenda a todas as idades dos alunos, visto que existem escolas com crianças de até mesmo 10 a 17 anos. Quando a escola se propõe a criar o hábito da leitura, os alunos levam isso para casa e para a vida também. Sendo assim, tanto a escola como a família se tornam imprescindíveis no desenvolvimento do apreço pela leitura de crianças e jovens.

CRIANÇAS E OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, de acordo com Schneider e Torossian (2009) surgiram por volta do século II a.C, de origem celta, em que mulheres mais velhas contavam suas próprias histórias, com simbologias que poderiam se aplicar para a educação. Entretanto, não eram histórias adequadas para crianças, pois muitas vezes relatavam incesto, adultério ou canibalismo.

A literatura infantil só passou a ser valorizada, assim como as recreações infantis, no início na Revolução Industrial, no século XVIII, que foi quando a criança passou ser vista com mais importância, fazendo também com que os contos de fadas sofressem alterações para que se adequassem e pudessem fazer parte da literatura infantil. Os contos de fadas sempre apresentam uma problemática e um herói, o que faz com que a criança tente se identificar com o herói e também pense em soluções para o dilema ou problema apresentado, ambos ajudam no desenvolvi-

mento da imaginação e raciocínio da criança. (BASTOS, 2015)

[...] isso tudo depende do momento em que ela está vivendo, se os seus problemas íntimos coincidem com os problemas do herói da história, dessa maneira a história se torna interessante, podendo até ser um processo de apropriação da determinada temática, e esse indivíduo vai descobrindo resoluções simbólicas para seus conflitos. [...] (BASTOS, 2015 p.28)

Outra característica evidente nos contos de fadas e que chama muito a atenção das crianças são os finais felizes e os problemas reais. Além disso os personagens também são simples, são personagens em que conseguimos ver claramente suas qualidades ou defeitos. Em contos que vemos as princesas e seus respectivos príncipes também vemos a madrasta ou a bruxa má que traz os problemas para a história. Os contos de fadas sempre trazem esse contraste entre o bem e o mal, fazendo com que a criança identifique quais atitudes são boas e quais não são, ajudando na formação dos valores morais das crianças. Ainda sobre os valores e características que os contos de fadas apresentam, Bastos (2015) afirma:

[...] também aparecem como personagens, animais (os três porquinhos, o lobo presente no conto do chapeuzinho vermelho) e objetos, igualmente

animados (espelhos, vassouras). Estes objetos personificam o orgulho, a modéstia, a covardia, a beleza, a feiura, a mágica, a bondade ou a maldade. A simplicidade e a presença de qualidades e defeitos reais favorecem o destaque e a identificação que as crianças fazem em relação aos contos, essas qualidades são destacadas na história. Em geral a bondade vence a maldade, a coragem a covardia e assim por diante. [...] (BASTOS, 2015 p. 29)

Por mais que não estejam de forma explícita, os contos de fadas sempre trazem consigo lições de moral, como afirmou Bastos (2015), vemos o bem vencendo o mal, a coragem vencendo a covardia, o altruísmo vencendo o egoísmo, e assim vai. Quando a criança desde cedo possui conivência com tais informações, indiretamente ela desenvolve em si mesma o senso do certo e do errado, vendo que os vilões (ou aqueles que fazem o mal para outros) sempre acabam esquecidos, tristes ou até destruídos. Isso faz com que a criança crie um olhar crítico para situações do seu próprio cotidiano e desenvolva uma noção de moral e valores.

Os cenários das histórias também são incertos, diferentes de filmes e séries, os locais onde as histórias ocorrem levam os nomes de “certo reino” ou “em um reino distante”. Além dos cenários, o tempo também é indefinido, sendo sempre o clássico dos contos de fadas iniciar com a frase “era uma vez...” e com expressões de “no dia seguinte” e nunca com dias específicos. Essas características fazem com que a criança estimule sua imaginação, pensando em seu próprio reino e na situação temporal que quiser. (BASTOS, 2015)

Existe também um certo receio da parte de alguns pais e professores, que se questionam se os contos de fadas não são assustadores demais para as crianças, haja vista que existem alguns episódios um pouco violentos em meio as histórias. Sobre esse fato, Bastos (2015) afirma:

[...] no entanto, as bruxas, os gigantes, os anões e os lobos desempenham uma atração muito grande sobre criança, pois ela gosta de enfrentar e vencer o medo. Além disso, é importante esse contato para que ela conheça os aspectos sombrios da vida. Histórias assim podem ajudá-la a lidar com sentimentos fortes, como o medo ao ser protegida pela proximidade do pai e da mãe. Da mesma forma, acontecimentos familiares

expostos nos contos de fadas têm grande importância, porque a criança precisa saber que é igual a todo mundo, que outros vivem experiências semelhantes as suas. Percebemos, então a importância de não ocultar nenhum fato para amenizar a história para não assustar a criança ou deixá- la com medo da situação que o herói esteja vivendo.

Isso só fará o conto perder sua natureza, sua riqueza e sua importância para as crianças. [...] (BASTOS, 2015 p. 30)

Dessa forma, os livros de contos de fadas, bem como os filmes ou desenhos animados que os reproduzem, devem ser apresentados para as crianças de maneira íntegra, sem ocultar detalhes. Como já dito anteriormente, esses contos podem fazer com que a criança se coloque dentro da história e traga para o seu cotidiano cada situação. Além de prender a atenção, os contos de fadas também trazem para as crianças o desejo de aprender a ler e a escrever.

Ainda sobre a composição dos contos de fadas, Cashdan (2000) descreve cada etapa da história. A primeira é a "travessia", em que o herói passa por algum lugar mágico, por uma situação embaraçosa e enfrenta monstros ou vilões, em que esse herói precisa encontrar uma solução para o dilema. Esse enfrentamento de dilemas e problemas simboliza para os jovens e crianças algumas situações de seu cotidiano, como ansiedades na escola ou em casa.

Depois da travessia, Cashdan (2000) explica que existe a chegada da segunda etapa, que é a "bruxa", que pode representar qualidades ruins, muitas vezes até alguns pecados capitais, como inveja ou raiva. Essa bruxa também pode representar o mal, seja em forma de madrasta má, mago assassino ou algum animal, como o "lobo mau". É nessa etapa que a criança, em meio a história, precisa enfrentar seus maiores medos, situações "impossíveis" de resolver, mas que o herói conseguirá ultrapassar.

A terceira etapa é aquela em que há a conquista do herói, que na maioria das vezes envolve uma grande luta entre o herói e "a bruxa", até acabar na morte da mesma, em que essa morte representa o fim do mau, das qualidades ruins.

[...] se as crianças esperam superar pensamentos que incomodam e impulsos pouco saudáveis, a bruxa precisa morrer. Somente com a destruição da bruxa a pessoa consegue garantir a erradicação das partes más do próprio eu e a superioridade das partes boas. A morte da bruxa assinala a vitória contra o vício, um sinal de que as forças positivas do eu prevaleceram. [...] (CASHDAN apud BASTOS, 2015 p. 31)

A última etapa se dá pela celebração, que pode ser um casamento ou uma festa no reino com a família do herói ou com todos, em que é enaltecida a vitória sobre a bruxa má, e por fim, todos vivem felizes para sempre. Isso mostra para a criança que no final o bem vence através de muita luta e que sempre há uma comemoração depois disso.

Embora hoje em dia as crianças estejam consumindo muito conteúdo tecnológico, tanto em celulares/tablets como na televisão, os contos de fadas ainda devem ser lidos, pois possuem muita importância para o desenvolvimento infantil. Não é saudável deixar totalmente livre o uso de jogos ou aparelhos eletrônicos, ao invés disso, os pais e professores devem continuar estimulando o uso de livros, gibis e leituras com figuras para estimular a imaginação e criatividade das crianças.

[...] muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas às crianças que ela deveria mostrar somente o lado agradável das coisas. Assim com o tempo os contos vêm se modificando para que seja agradável aos pais. Mas o contato com o medo, o que é feio é que faz a criança encarar e superar seus próprios medos e desafios da vida. [...] (BASTOS, 2015 p. 33)

Como Bastos (2015) afirma, embora os pais não concordem muito com o medo que os contos de fadas talvez causem nas crianças, eles são necessários, pois despertam o sentimento de luta contra seus próprios medos e desafios. Mesmo que eles fujam da realidade, são muito importantes para o desenvolvimento pessoal de cada um, e de forma subconsciente conseguem demonstrar situações reais do cotidiano da criança ou do jovem que faz a leitura. Além disso, os contos de fadas influenciam diretamente no crescimento durante a infância.

[...] durante o processo de crescimento, as crianças descobrem que o mundo é cheio de maravilhas, e que precisam aprender a ficar atentas a elas, de modo a evitar maiores desastres. Além de todas as outras coisas que representam, os contos de fada dão às crianças a oportunidade de praticar a solução de problemas. Os dilemas enfrentados pelos heróis ou heroína ensinam às crianças que elas podem ser bem-sucedidas no mundo, se utilizarem seus recursos internos. [...] (CASHADAN, 2000, p. 99)

Hoje em dia, por mais que existam diversas adaptações e diferentes formas de contar uma história, os contos de fadas clássicos continuam "vivos" e encantando crianças e até mesmo adolescentes. É de extrema importância que todos na vida da criança incentivem a leitura dos contos, a fim de estimularem e desenvolverem a imaginação e criatividade das mesmas.

[...] A contribuição dos contos de fadas para subjetivação das crianças é importante para o seu desenvolvimento. Os contos, ao transmitirem a ideia de que a luta contra as dificuldades na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana, logo, trazem também a ideia de que se a pessoa não se intimida, e enfrenta o perigo, ela sairá vitoriosa. Isso alivia o coração das crianças, dá a elas mais coragem e mais entusiasmo diante dos problemas. É a força do imaginário que é fundamental. [...] (BASTOS, 2015 p. 36)

CONCLUSÃO

A literatura infantil ainda é de extrema importância nos dias de hoje, visto que é responsável pelo desenvolvimento das crianças, tanto no que tange a imaginação quanto a criatividade. Quando é realizada de forma correta, a leitura estimula a criança a sentir o desejo pela alfabetização, além de conhecer novas culturas e formas de ver o mundo. Mesmo logo ao nascer, o bebê já está apto para ouvir histórias e sentir interesse por elas, e essa leitura por parte dos responsáveis deve existir até o momento em que a própria criança terá autonomia para realizar sua leitura e escolher suas histórias, ou até mesmo escrevê-las.

Mediante a importância da literatura infantil, a mesma deve ser inserida em todos os ambientes frequentados pela criança, normalmente a escola e família, em que devem ser lidas as histórias de forma que a criança consiga imaginar a si mesma no conto e se interesse cada vez mais pela leitura. Quando está numa idade mais avançada, a criança pode encontrar no ambiente escolar uma biblioteca, ou uma roda de leitura, em que irá interagir com os colegas e até mesmo contar suas próprias histórias. Quando inserida desde cedo, a leitura passa a ser um hábito diário e até mesmo de recreação para as crianças e jovens.

Os contos de fadas têm grande importância na infância, visto que demonstram tanto as características ruins como boas dos personagens, apresentando dilemas e soluções que as crianças podem aplicar em seu cotidiano. Eles trazem aventura e um mundo mágico para quem os lê, e estimula fortemente a criatividade e imaginação, sendo um pilar imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, conclui-se que, tanto na escola quanto em casa, a literatura deve estar presente no dia-a-dia da criança, auxiliando diretamente no desenvolvimento da imaginação, raciocínio, resolução de problemas e criatividade. Isso também ajudará no processo de alfabetização, fazendo com que a criança mais nova sinta interesse em aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karina Pereira et al. Histórias que encantam: importância da leitura na educação pré-escolar. 2020. Dissertação de Mestrado.

BASTOS, Gabriele Miranda. A importância dos contos de fadas na educação infantil. 2015.

BETELHEIM, BRUNO. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e

terra, 1980.

CASHADAN, S. Os 7 Pecados Capitais nos Contos de Fadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DE BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. 2010.

DE SABINO, Maria Manuela do Carmo. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. Revista iberoamericana de educación, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

EGAN, Kieran (1992): O desenvolvimento educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-14, 2015.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. Cadernos do CNLF, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2016.

SANDRONI, L.C. MACHADO, L.R. Crianças e o livro: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1991.

SATO, Cintia de Toro. A LEITURA NA PRIMEIRA INFANCIA E A FORMAÇÃO DE

LEITORES. Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História, v. 4, n. 1, 2019.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, ago. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. Série ideias, v. 5, 1988.

A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA DE SÁ ALMEIDA

RESUMO

Este estudo buscou identificar a importância da música no desenvolvimento e formação infantil, utilizada como instrumento pedagógico na aprendizagem, enfatizando a problemática de que os espaços educacionais representam aspectos favoráveis ao ensino da música, portanto, precisam proporcionar às crianças na Educação Infantil, a relação da música com a realidade. Para tanto, objetivou-se analisar as contribuições do ensino da música ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, além de verificar como os professores relacionam a música às atividades cotidianas, adaptando conforme as idades e necessidades da turma. A relevância do estudo justifica-se pela importância de compreender o aprendizado da música na aprendizagem das crianças, bem como relacionar a música à interação curricular, situação que facilita o entendimento da criança, uma vez que ouvir e aprender sobre a música enquanto realiza-se atividades, favorece o desenvolvimento, a socialização e a atenção das crianças. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, analisando as pesquisas de estudiosos que abordam a temática, permitindo a observação de que a música caracteriza-se como uma consequência da aprendizagem na Educação Infantil, além de representar um instrumento prático e dinâmico aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Música; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A música está presente na humanidade de forma indiscutível, desde os momentos direcionados à distração, até situações de aprendizagem, quando a música auxilia na assimilação e associação de conceitos. Em

diferentes culturas, a música acompanha a formação histórica das sociedades, desde a utilização para expressão artística popular e erudita, até a especificação de hinos de batalha que representam a força e luta dos povos de diferentes lugares do mundo (ROSA, 2010).

No Brasil, a linguagem musical esteve presente em manifestações religiosas, ocorridas em diferentes classes sociais, determinando uma diversificação significativa, mas sempre acompanhando o desenvolvimento das comunidades. Neste contexto, a música possibilita o desenvolvimento infantil, pois além de favorecer as interpretações da realidade, associadas aos conceitos estudados em sala de aula, permite o conhecimento acerca da história, evolução e conquistas de uma sociedade, povo ou nação (JEANDOT, 2010).

Diante desta realidade, este estudo objetivou analisar as contribuições do ensino da música ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, além de verificar como os professores relacionam a música às atividades cotidianas realizadas no ambiente escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: entender os benefícios do ensino da música à aprendizagem infantil; perceber as formas como a música pode integrar-se aos eixos pedagógicos de trabalho na Educação Infantil; verificar como o ensino da música favorece o desenvolvimento, socialização e formação da criança.

A relevância deste estudo justifica-se pela importância do ensino da música e os benefícios proporcionados ao desenvolvimento e formação do indivíduo já na Educação Infantil, cabendo à inserção de situações musicais em momentos variados do cotidiano infantil, como a hora do lanche, eliminando as possibilidades de uma aprendizagem mecânica, devido apenas a repetição de cantigas decoradas, mas permitindo às crianças a escolha pelas preferências, dentro das possibilidades educativas.

Para tanto, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, com revisão de literatura, considerando estudos realizados por autores que abordam a temática, para a partir de análises, ampliar as discussões que embasam o trabalho.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A importância da presença da música para a humanidade é estudada ao longo dos séculos, com registros existentes desde a Antiguidade, quando músicas e melodias eram tocadas para festejar situações de conquistas, como uma colheita grande, bem como para caracterizar o luto por uma perda importante. As músicas também representavam a fertilidade e recuperação de doenças (ELMERICH, 2012).

Na Grécia antiga, os filósofos iniciaram pesquisas para afirmar o papel da música na formação do indivíduo. Dentre os estudiosos consagrados, Pitágoras já ensinava acordes musicais e melodias com o objetivo de estudar alterações no organismo de homens e mulheres (ALMEIDA, 2010).

França (2010) afirma que Pitágoras realizou demonstrações sobre sequências de sons, tocadas por instrumentos, para relacionar as mudanças de comportamento de sujeitos adoentados, a fim de acelerar o processo de recuperação.

Os filósofos que antecederam Sócrates atribuíam significados à música, estudando a harmonia proporcionada pelos ritmos, capaz de acalmar situações caóticas, permitindo o equilíbrio emocional e físico de ouvintes. Neste contexto, a música passou a ser relacionada às ciências exatas, integrando notas às razões matemáticas (ELMERICH, 2012).

A partir do desenvolvimento das comunidades, separando os grupos sociais, a música também foi introduzida em cânticos e louvores religiosos, bem como a adoção de melodias em procissões, prática realizada já no antigo Egito (ALMEIDA, 2010).

Ao longo dos séculos, a música assumiu um importante papel para a forma-

ção humana, recebendo a caracterização de arte, devido à possibilidade de combinar arranjos e sons, estando classificada como uma ciência, a partir da determinação das relações entre melodias, acordes, timbres e demais elementos musicais à matemática, potencializando o desenvolvimento das capacidades intelectuais do sujeito (ANTUNES, 2010).

Com relação à definição, a música trata-se de uma combinação que expressa o som de forma harmoniosa, a fim de manifestar cultura, crenças e tradições de populações, em diferentes épocas e regiões do mundo. A música possibilita a comunicação entre sociedades, permitindo a classificação e distinção entre eles, situação que efetiva a propagação da cultura entre as décadas, bem como a valorização e conhecimento de outras crenças (ELMERICH, 2012).

A música compreende uma linguagem universal, variando conforme as culturas e crenças das populações, que assumem maneiras de cantar e tocar, bem como construir instrumentos, a fim de organizar melodias e sons de acordo com as preferências sociais e locais (ALMEIDA, 2010).

A caracterização da música está pautada na sucessão de sons e silêncio, construída por elementos importantes, determinados pela melodia, ritmo, timbre e harmonia. Quando uma pessoa ouve os elementos musicais, suas percepções físicas e psicológicas sofrem alterações positivas, ampliando as chances de mudança comportamental, afetiva e relacional (ELMERICH, 2012).

A partir da produção de som e ritmos, a música inspira o movimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento motor do indivíduo, fundamental em todas as faixas etárias. Deste modo, a aquisição de ritmo humano ocorre pela interferência do movimento, ambos impulsionados pelos elementos musicais, permitindo ainda a percepção temporal espacial e proprioceptiva (SILVA, 2011).

A possibilidade de comunicação afirmada pela música relaciona sua importância à educação, diante da oportunidade de aquisição do conhecimento cultural, histórico e artístico explorado pelos elementos musicais, além de favorecer a aprendizagem sobre os antepassados, seus costumes e tradições (FRANÇA, 2010).

Com relação ao percurso da música dentro da educação, os primeiros contatos dos brasileiros com os elementos musicais foi a partir do ensino dos jesuítas, que ensinavam a leitura inspirado na música, utilizando como instrumento de contação de histórias religiosas. Além disso, os cantos gregorianos eram ensinados em instrumentos de sopro e peças teatrais, estendendo ao público os ensinamentos bíblicos em cantigas realizadas em missas e demais encontros na Igreja (ALMEIDA, 2010).

Especialmente na fase da Educação Infantil, a música representa uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das habilidades da criança, diante da possibilidade de construção da identidade, bem como a oportunizar a expressividade, a externalização de sentimentos e emoções, além de fortalecer as capacidades físicas e motoras (ELMERICH, 2012).

Portanto, inserir a música no contexto escolar permite descobertas de outras culturas, bem como conhecimento sobre os elementos musicais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades estéticas, cognitivas e intelectuais, além de oportunizar a interpretação da linguagem. A música ainda pode despertar as habilidades musicais desde a infância, oportunizando a formação de músicos, cantores, intérpretes e demais possibilidades.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na fase da infância, a criança depende de estímulos para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, relacionando imaginação e prazer ao aprender, situação possibilitada com a inserção da música no contexto escolar, transformando os elementos musicais em condutores do processo de ensinar e aprender, estando além do entre-

tenimento para assumir a possibilidades de expressão infantil (BELLOCHIO, 2011).

A música como prática pedagógica em contextos escolares favorece o desenvolvimento de forma intrínseca ao oportunizar uma alfabetização musical, bem como extrínseca, quando orientada para desenvolvimento da sensibilidade e criatividade dos estudantes, ampliando a aquisição da aspectos psicológicos, intelectuais e físicos, além de estreitar as relações afetivas e sociais (SILVA, 2011).

A compreensão da manifestação da música na Educação Infantil depende de entender o contexto histórico brasileiro, em relação às mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem. O ensino da música nos ambientes escolares tardou a receber os reconhecimentos educativos, pois em boa parte das décadas, representou uma maneira de reduzir o estresse e ansiedade das crianças nas salas de aula.

França (2010) afirma que, inicialmente, a Educação infantil atendia às crianças em caráter assistencialista, ou seja, enquanto os familiares buscavam meios de melhoria financeira, as crianças permaneciam em espaços especializados, com o intuito de alimentarem-se, receber os ensinos de higienização e brincavam, sem propósito pedagógico

Portanto, a integração da música à educação, especialmente durante a infância, proporciona à criança um interesse pelo aprender, considerando a ludicidade como ferramenta essencial ao desenvolvimento e descobertas infantis, favorecendo ainda a aquisição da capacidade estética e cognitiva, por meio dos significados que a música pode apresentar aos estudantes, possibilitando desenvolvimento, socialização e expressividade.

A música inserida na Educação Infantil ainda permite o desenvolvimento da memória e atenção, estimulando a percepção de diferentes sons, além de despertar na criança a necessidade de envolver-se com a música, escolhendo e fortalecendo as preferências musicais desde cedo (BELLOCHIO, 2011).

A música pode ser ofertada à realidade infantil antes mesmo da alfabetização ou conhecimento dos códigos, proporcionando a experimentação de sensações variadas às crianças. Além de favorecer a percepção de diferentes ritmos e códigos, a música permite a condução de jogos, como a imitação e a criação, ampliando a construção de novos sons e movimentos (CHAVES E HAMMERER, 2011).

A música como prática pedagógica na Educação Infantil representa um processo de criação, que pode relacionar o desenvolvimento de três dimensões, fundamentais para a formação humana: os aspectos sensório-motor, simbólico e as regras. No caso do desenvolvimento sensório-motor, ocorre por meio da exploração dos sons e gestos, enquanto no simbólico, relaciona-se à expressividade encontrada no discurso musical. Com as regras, a música permite uma organização da criança a partir da estrutura da linguagem presente nos elementos musicais (SILVA, 2011).

Neste contexto, a música determina-se como uma forma dinâmica e lúdica de aprender, especialmente na Educação Infantil, quando a criança depende de estímulos para compreender a informação, situação facilitada com jogos musicais, que permitem a construção de um ambiente prazeroso de aprendizagem.

A linguagem musical torna-se fator importante na vida da criança, possibilitando sua evolução artística, capacitando para a compreensão dos sons de sua cultura, desenvolvendo e sustentando a imaginação e criatividade, participando da composição da música e percebendo o sentido de uma situação (ANTUNES, 2010).

Na Educação Infantil, a música está inserida em todos os momentos da rotina da criança, auxiliando no desenvolvimento motor, cognitivo e auditivo, além de ser acompanhada, em muitos casos, instrumentos confeccionados pelas próprias crianças

(CHAVES E HAMMERER, 2011).

Os movimentos corporais representam um aliado à criança no processo de aprendizagem, pois proporciona diferentes oportunidades de atividades, como trabalhar as formas musicais, expressões das crianças, a escuta e a relação de um movimento corporal. Os gestos e movimentos corporais traduzem as percepções da criança quanto à música e as formas diferentes como interpreta e relaciona o que ouve com o que conhece do mudo (ANDRADE, 2008).

A música ainda pode explorar as capacidades corporais da criança, iniciando desde o levantar de braços e pernas, até ao ato de gritar, por exemplo. As ações que possibilitam a emissão dos sons graves e agudos, podem ser trabalhados em pronúncias de letras, alterando a entonação da voz para estimular a participação da criança. As comparações entre sons ocorrem naturalmente, quando a prática pedagógica intenciona um ensino estruturado, dinâmico e contextualizado (CHAVES E HAMMERER, 2011).

O trabalho com ritmos na Educação Infantil também determina um importante elemento na prática pedagógica, proporcionando o conhecimento de melodias, mas ampliando as possibilidades ao manuseio e identificação dos diferentes instrumentos musicais, que podem ser fabricados pelas próprias crianças, a fim de garantir a emissão de tons graves e agudos. A construção de instrumentos permite às crianças a noção rítmica, além do desenvolvimento da criatividade e da psicomotricidade, bem como oportuniza a socialização (BELLOCHIO, 2011).

O papel do professor ao ensinar a música é proporcionar ao aluno a maior gama possível de gêneros e estilos musicais, expandindo o universo da criança, fortalecendo as realidades culturais e respeitando as diversidades culturais da turma. Durante a aula, a criança é levada a identificar suas capacidades estéticas e artísticas, criando situações de aprendizagem, além de desenvolver a comunicação não verbal, a capacidade motora e o significado da linguagem musical (ROSA, 2010).

A música ainda é considerada uma expressão representativa das realidades cotidianas dos sujeitos, uma vez que proporciona ao aluno o conhecimento sobre suas escolhas acerca das brincadeiras, além de determinar os ritmos preferidos, permitindo que a imaginação seja despertada, levando os alunos ao alcance da autoconfiança e segurança para desenvolver suas habilidades (CHAVES E HAMMERER, 2011).

A música na escola não deve estar associada somente aos espetáculos, mas sua importância dentro da sala de aula deve favorecer a construção do conhecimento do aluno, que irá relacionar música ao momento de criação e exploração cultural de seu corpo e movimentos, além de levar o indivíduo ao desenvolvimento de aspectos afetivos e sociais (ANDRADE, 2008).

A construção do conhecimento acontece nas crianças devido à facilidade em aprender como desenvolver a imaginação, explorando novos sentidos de sua capacidade e relacionando os movimentos com a expressão artística. Portanto, trabalhar com a música está além de ensinar técnicas e gestos, mas ensinar a criança a expressar uma linguagem por meio de seu corpo e sua fala, explorando todos os sentidos e meios de interpretação e representação.

A prática da música no ambiente escolar não deve estar voltada apenas à recreação ou entretenimento, mas buscando a finalidade pedagógica, o equilíbrio psicológico, a expressão criativa e a espontaneidade, assegurando aos alunos o conhecimento e compreensão dos símbolos inseridos na realidade cotidiana. Sendo assim, a música não pode ser reduzida apenas às situações comemorativas ou associada a reprodução de coreografias em demonstrações artísticas.

A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O trabalho com as crianças na Educação infantil, envolvendo a música como prática pedagógica, pode ser enriquecida com a adoção de instrumentos musicais

para a construção de sons variados, produzidos pela turma. Uma atividade importante, que proporciona a participação das crianças é a confecção destes instrumentos, utilizando materiais comuns ao cotidiano, como recicláveis (ROSA, 2010).

A classificação dos instrumentos musicais divide-se em três categorias: corda, sopro e percussão. Dentre os instrumentos de corda, existem o violão e a guitarra, geralmente conhecido pelas crianças; como sopro, a flauta compõe esse grupo e como percussão, a bateria e o pandeiro são comuns desde a infância (FRANÇA, 2010).

A relevância dos três grupos para a formação musical das crianças é fundamental, sendo importante o conhecido de todas as categorias para despertar os devidos interesses. Além disso, a valorização dos instrumentos, de acordo com a região e cultura, favorece a aprendizagem e facilita a aquisição do conhecimento infantil, pois a proximidade da criança com o instrumento será mais significativa, refletindo no desenvolvimento dos saberes (PENA, 2008).

A criança, especialmente na fase da Educação Infantil, tende a imitar as ações dos adultos, como o professor, cabendo ao docente apresentar os cuidados necessários com a voz, bem como destacar as diferenças entre tons, caracterizar a fala e a música, de modo que as particularidades expressivas da criança sejam respeitadas (ROSA, 2010).

Neste contexto, a valorização dos instrumentos musicais e sua influência na construção de uma melodia, por exemplo, deve ser relacionada, a fim de que a criança conheça as variações da voz humana e seja capaz de compreender como um instrumento auxilia na manifestação artística musical (LOUREIRO, 2008).

Quando a música é inserida desde a Educação Infantil, a criança consegue realizar descobertas e experiências que aproximam sua aprendizagem musical à prática e, a proposta de construção de instrumentos, permite uma participação mais efetiva e estimulante, solidificando o processo de ensinar e aprender, representando vivências que podem ser estendidas à formação musical (SILVA, 2011).

A exploração por meio de atividades que permitam o tocar de instrumentos, o cantar e o movimentar-se, favorecem o desenvolvimento infantil, especialmente quando existe a relação entre a música e os instrumentos para a aquisição de habilidades sonoras e rítmicas (ALMEIDA, 2010).

Sendo assim, a criança que tem proximidade com instrumentos, bem como a confecção a partir de materiais de seu cotidiano, será estimulada à exploração musical, descobrindo as particularidades da música, de modo que seja possível descobertas pessoais e potencialização de habilidades fundamentais, além de possibilitar a criticidade musical, que evidencia as preferências de cada criança.

Na construção de instrumentos, a criança consegue criar com seu grupo, pesquisando e imaginando meios para confeccionar materiais variáveis, contando com a mediação do professor, além de compreender como ocorre a produção do som e dos seus elementos (ANTUNES, 2010).

De acordo com Pena (2008, p.14): “Caso o professor domine algum instrumento, como violão ou piano, ele pode acompanhar percussivamente a ação das crianças, ou pode cantar, pois qualquer pessoa tem conhecimento para fazê-lo”.

Portanto, a criação de instrumentos é fundamental para uma aprendizagem lúdica, incentivando às crianças na realização de trabalhos que estimulam as diferentes capacidades humanas. Contudo, a execução da música por meio de instrumentos prontos também favorece a aprendizagem, uma vez que a criança consegue explorar suas habilidades e conhecer novas possibilidades de interação musical.

Jeandot (2010) sugere a realização de uma atividade lúdica, possibilitando a socialização entre as crianças com a construção de alguns instrumentos, propondo inicialmente a seleção em conjunto de objetos a fim de

produzir som, como tampinhas de garrafa e barbantes. A mediação da aprendizagem ocorre por meio da ação docente, direcionando as crianças à construção de chocalhos, proporcionando a movimentação das mãos, por exemplo.

Assim também pode ocorrer com o auxílio de chaves, separadas em molho, que podem ser balançadas apenas, ou movidas por varetas de madeira, lápis, entre outras situações.

"Ainda existem outras diversas possibilidades como encher latas de refrigerantes e copos de iogurte com arroz e construir chocalhos, usar tampas de panelas como pratos" (JEANDOT, 2010, p.27).

Pena (2008) também aponta mais oportunidades de construção de instrumentos utilizando materiais encontrados em casa, estimulando a reciclagem, como latas de leite e doce, pedaços de madeira, casca de ovos e sementes, entre outros. Neste contexto, o professor pode trabalhar a música para dimensionar a importância da reciclagem, oportunizando a formação social das crianças, validando o ensino musical como prática pedagógica.

O estímulo da atenção e concentração ocorrem com situações de aprendizagem envolvendo o trabalho com a música, pois associa a movimentação corporal aos ritmos, direcionando os alunos a baterem palmas e pés enquanto cantam ou ouvem uma música. A diversidade de movimentos, explorados pelo professor precisa acompanhar o aumento da dificuldade de execução da atividade, com comandos de movimentar determinada parte do corpo cada vez mais rápido (ANDRADE, 2008).

Jeandot (2010) destaca um trabalho importante para as crianças com sons da boca, direcionando as crianças a estalarem a língua, bater nas bochechas preenchidas com ar, entre outros. Após a realização da atividade, faz-se necessária a mediação docente na discussão com as crianças acerca do que aprenderam nas situações, sempre valorizando a prática pedagógica em todos os jogos e brincadeiras, de modo que não ocorra a banalização das atividades.

Rosa (2010) exemplifica situações de aprendizagem com a música, oportunizando o trabalho com os sons ao utilizar mangueiras de jardim, de modo que as crianças assoprem e observem a emissão diversificada de sons, explorando as variações conforme o folego de cada aluno, por exemplo. A propagação sonora ao longo da mangueira também pode ser analisada com o grupo, assim como a adoção de objetos, colocados na extremidade da mangueira, com a outra parte emitindo os sons, direcionando à observação da vibração sonora.

Outra estratégia de aprendizagem pode ser a localização sonora, cabendo ao professor gravar sons para a identificação das crianças, estimulando a produção de sons em espaços variados, a fim de que a criança encontre o local da emissão. Além disso, produzir sons com o auxílio de objetos e solicitar a identificação deles, também representa uma aprendizagem significativa às crianças, bem como a distância em que os sons estão sendo produzidos (LOUREIRO, 2008).

A música cantada trata-se de outra prática de trabalho com as crianças, estimulando a dança, a movimentação e a imitação. O docente inicia cantando uma música escolhida pelo grupo, mediando a execução de atividades com jogos corporais, como bater os pés no chão conforme aprendem o ritmo e a letra da canção. Algumas canções podem ser alteradas, de modo que a criança seja estimulada a realização de atividades cotidianas, como higienização e alimentação (ROSA, 2010).

O importante é que ao ensino da música não esteja limitada a prática de cantar nos espaços escolares, mas discutir os temas abordados nas canções, por exemplo. Não basta construir um instrumento, mas estimular a diversidade e propagação sonora, entre outros aspectos relevantes. Sendo assim, faz-se necessária a transformação de uma atividade dinâmica em aprendizagem, apresentando às crianças os fins pedagógicos de

todas as situações.

Ao professor cabe a sensibilização de adotar a música em diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando a interdisciplinaridade e contextualização dos conceitos, trazendo cada momento de trabalho em sala à realidade das crianças, abordando a música com alegria, de modo que seja interessante aos alunos.

Na fase da Educação Infantil o letramento representa uma abordagem comum no cotidiano das crianças, proporcionando a inicialização para a alfabetização infantil. A música pode, neste contexto, auxiliar o processo de alfabetização, com exercícios rítmicos que acentuem as sílabas tônicas das palavras. Além disso, estimular as crianças baterem palmas quando pronunciam estas sílabas destacadas facilita a associação de que uma palavra apresenta sílabas mais fortes (SILVA, 2011).

Outra atividade que auxilia no letramento infantil, utilizando a música como recurso pedagógico, pode ser o trabalho com a criação de canções, estimulando as crianças a associarem as palavras conforme a coerência de um contexto.

Deste modo, a mediação docente assume um importante papel ao direcionar as crianças nas composições que tratam a realidade cotidiana, com abordagem significativas, como a importância de economizar água, não maltratar os animais, respeitar as diferenças dos colegas, entre outras temáticas relevantes para a formação da criança (SILVA, 2011).

A alfabetização trata-se de um processo minucioso, com práticas que envolvem diferentes possibilidades de aprendizagem, mas o trabalho com o ensino da música pode facilitar a construção deste processo com momentos, inclusive de estímulo à representação gráfica, ou seja, a reprodução de desenhos que representem a letra da canção preferida da turma, por exemplo. A busca por figuras também pode enriquecer as atividades, direcionando as crianças à assimilação de palavras, além de colocarem a letra inicial dos principais elementos da canção (LOUREIRO, 2008).

O ensino da música à contextualização de outras disciplinas, como o trabalho com uma canção que aborde os animais como tema central, proporcionando aos alunos momentos de desenho dos animais, tratando as ciências, por exemplo, ao cantar uma música sobre baleias, mencionando que são animais vertebrados, conhecidos como os maiores mamíferos, entre outros aspectos (PENA, 2008).

Portanto, a música pode ser inserida em diferentes momentos do cotidiano da criança, proporcionando situações de aprendizagem significativa e contextualizadas, proporcionando o desenvolvimento integral dos sujeitos, desde as capacidades físicas e motoras, até a memória e a criticidade das crianças.

A criação de músicas representa oportunidade de exploração da imaginação, mas a escolha por músicas prontas, que se encaixem nas preferências da turma, também oportuniza o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (CHAVES E HAMMERER, 2011).

É imprescindível reconhecer a necessidade e importância do ensino da música, sem reduzi-la aos momentos de descanso, mas sempre associando às práticas pedagógicas, oferecendo às crianças como recurso em sala de aula e não apenas um símbolo isolado no cotidiano (BELLOCHIO, 2011).

Deste modo, as diferentes disciplinas do currículo podem ser ensinadas com propostas musicais, facilitando a assimilação infantil de conceitos a melodias, ritmos, timbres, entre as demais especificidades da linguagem musical.

Durante a Educação Infantil, a criança desenvolve suas habilidades de acordo com as influências recebidas pela mediação do professor, responsável pelo acompanhamento de sua evolução, além de proporcionar a construção de diferentes produções. Ou seja, quanto maior o incentivo do mediador, maior será a capacidade da criança de aprimorar

sua criatividade na realização das atividades (LOUREIRO, 2008).

As possibilidades de trabalhar o ensino da música na Educação Infantil são inúmeras, bem como os benefícios proporcionados às crianças. A adoção de estratégias e práticas representa um dos fatores mais importantes para a aprendizagem musical, cabendo ao professor a mediação, ao direcionar as crianças na aquisição do conhecimento e desenvolvimento das habilidades.

Portanto, a contextualização das disciplinas evidencia as possibilidades da formação crítica, expressiva, espontânea e autônoma das crianças, além de estimular a socialização e a construção da personalidade cidadã consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho permitiu a compreensão acerca dos aspectos favoráveis que o ensino musical proporciona, desde a Educação Infantil, além de identificar a importância de aprender música e com música, a fim de contribuir com o desenvolvimento, socialização e conscientização das crianças, possibilitando a formação de sujeitos críticos, que sabem entender o mundo ao redor, bem como as necessidades humanas.

Quando o sujeito ouve e aprende a música, alguns aspectos são desenvolvidos, que permitem o funcionamento do cérebro humano, direcionando a aquisição e potencialização das habilidades, como a atenção, memória, linguagem, orientação espacial, ordenação sequencial, sistema motor, raciocínio lógico e o pensamento social. Além disso, a música influencia na saúde física, intelectual e cognitiva da criança, uma vez que proporciona a experimentação, a comunicação, a troca de experiências, o conhecimento de novas culturas, entre outros aspectos.

Durante a fase da Educação Infantil, o ensino da música é fundamental para que ocorra o desenvolvimento pleno das crianças, possibilitando a aprendizagem significativa, desde que o trabalho musical seja contextualizado e interdisciplinar, promovendo a identificação desta linguagem na realidade da criança, em diferentes situações e momentos.

A criatividade, espontaneidade e expressividade são despertadas na criança conforme o ensino da música permite a interação infantil, ou seja, a criança precisa ser protagonista em sua aprendizagem, participando da escolha de atividades e realizando tarefas que estimulem o interesse do aluno. Deste modo, valorizar a cultura e conhecimentos prévios dos sujeitos faz com que a criança tenha liberdade e autonomia para aprender e desenvolver suas habilidades, enriquecendo os resultados do processo educativo.

A prática metodológica, bem como as estratégias de ensino precisam ser elaboradas e planejadas de acordo com as necessidades da turma, cabendo ao professor perceber os resultados insatisfatórios, alterando as práticas adotadas. Portanto, o trabalho com a música depende de métodos dinâmicos, como o cantar em grupos, seguindo pela interpretação musical, a construção de instrumentos pelas crianças, a assimilação com o contar as sílabas, entre outras possibilidades que permitam a participação criativa das crianças.

A inserção da música no cotidiano escolar da Educação Infantil, por meio de atividades voltadas à experimentação musical, efetiva-se com práticas pedagógicas que considerem a música um elemento de importante colaboração para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, o ensino musical trata-se de um recurso pedagógico, que não objetiva o domínio instrumental, tampouco a formação de músicos, mas o conhecimento, a interpretação, entendimento, capacidade crítica e analítica.

Portanto, após as observações realizadas para a elaboração desse trabalho é possível perceber que as diversas linguagens artísticas assumem um importante papel na Educação Infantil, contribuindo de maneira fundamental para a construção da identidade, autonomia e personalidade da

criança, levando-a a percepção da importância de suas ações que fundamentam suas formas de pensar, agir, criar e imaginar, permitindo que ocorra não somente a construção da própria história daquele sujeito, mas a história de sua sociedade, comunidade e espaço, compreendendo como o contexto social em que está inserida desenvolve, de modo que a criança sinta-se parte dessa sociedade progressivamente, conforme desenvolve suas habilidades e aproxima-se de uma formação com qualidade e eficácia.

Deste modo, o professor precisa assumir o papel de mediador no processo de ensino musical, principalmente na Educação Infantil, relacionando as formas já conhecidas pelos alunos aos conceitos, estudados. O docente deve estar em constante reflexão sobre suas práticas didáticas e pedagógicas, com propostas elaboradas para estimular a criatividade da criança, com desenhos produzidos pelos sujeitos, cabendo ao professor o abandono por escolhas de materiais prontos sem que ocorram estímulos, desvalorizando o ensino da música.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A História da Música Brasileira: Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Mestrado em Educação - UFGRS, 2010.

ANDRADE, M. Pequena História Da Música. Martins Editora, 2008.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo: educação musical, nº1. São Paulo: Atravez, 2010.

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, nº6, v.14, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/article/view/440>. Acesso em 02/04/2021.

CHAVES, M; HAMMERER, M; F. S; Intervenções Pedagógicas afetas à Música na Educação Infantil. In: 3º Congresso Internacional de Educação, 2011, Ponta Grossa. Anais do 3º Congresso Internacional de Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/101870208.pdf>. Acesso em 05/04/2021.

ELMERICH, L. História da música. 21º ed. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 2012.

FRANÇA, E. N. A música no Brasil. 6ºed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 2010.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed., 2010.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PENA, M. Discutindo o Ensino de Música nas Escolas: os PCN para os 3 e 4 ciclos e sua viabilidade. Anais do VIII Encontro Anual da ABEM. Curitiba, 2008.

ROSA, N. S. S. Educação Musical para Pré-Escola. 14º ed. Rio de Janeiro: Libador, 2010.

SILVA, P, A Canção na Pré-Escola. 6º ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

SIMONE DOS SANTOS SILVA

RESUMO

Este artigo discorre sobre o trabalho de alguns autores observando a atuação do psicopedagogo e do psicomotricista no desenvolvimento infantil. Propõe a reflexão sobre o conhecimento integrado destas disciplinas e sua importância no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência, estimulando o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Destaca a importância da orientação familiar e institucional auxiliando no fortalecimento da inclusão social da crian-

ça. O presente trabalho pretende despertar e encorajar os profissionais que atuam no atendimento especializado a compartilhar seus saberes científicos e estabelecer parcerias na elaboração do plano de atendimento singular, fortalecendo-se mutuamente e garantindo qualidade e dignidade a todos no processo de desenvolvimento educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Psicomotricidade; Deficiência.

1 **INTRODUÇÃO**

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE-2010, a população total brasileira é estimada em 190.755.799 de pessoas. A população estudantil 59.565.188, o que corresponde a 31,22% da população. No que compreende a população com deficiência temos então um universo de aproximadamente 45.606.048 de pessoas na amostragem do IBGE em 2010. OLIVEIRA (2012, p.06) descreve que:

"Considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%."

Ao refletir sobre as necessidades de apoio especializado para esta população que possui alguma deficiência no âmbito educacional, sabendo que em algum momento de sua fase de desenvolvimento requereu, ou irá requerer algum tipo de apoio para adquirir conhecimento, passamos a pesquisar no campo da educação, psicopedagogia e psicomotricidade quais contribuições estas áreas poderiam fornecer à essas pessoas. "Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. FREIRE (1996, p.84). Sendo Freire uma grande influência na reflexão de paradigmas dentro da área da educação, seus ensinos têm demonstrado que há muito a percorrer, contudo, felizmente muitos ainda estão dispostos a percorrer para melhoria do ensino e aprendizagem no Brasil.

A Psicopedagogia é uma das áreas da educação que tem se preocupado em tornar acessível à pessoa com deficiência instrumentos e técnicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente aplicáveis e significativos para a pessoa, melhorando sua funcionalidade e bem-estar, considerando suas capacidades e potencialidades para a aprendizagem. Porém para abarcar técnicas e instrumentos recorreu ao apoio multidisciplinar com áreas científicas como pedagogia, psicologia, psicomotricidade, neurociências, dentre outras áreas do campo educacional como também da saúde, pois compreende com humildade que o indivíduo é formado por um conjunto de áreas que se engrenam formando um ser único capaz e indivisível.

Ao refletir sobre as necessidades de apoio especializado para esta população que possui alguma deficiência no âmbito educacional, sabendo que em algum momento de sua fase de desenvolvimento requereu, ou irá requerer algum tipo de apoio para adquirir conhecimento, passamos a pesquisar no campo da educação, psicopedagogia e psicomotricidade quais contribuições estas áreas poderiam fornecer à essas pessoas. "Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. FREIRE (1996, p.84). Sendo Freire uma grande influência na reflexão de paradigmas dentro da área da educação, seus ensinos têm demonstrado que há muito a percorrer, contudo, felizmente muitos ainda estão dispostos a percorrer para melhoria do ensino e aprendizagem no Brasil. A Psicopedagogia é uma das áreas da educação que tem se preocupado em tornar acessível à pessoa com de-

ficiência instrumentos e técnicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente aplicáveis e significativos para a pessoa, melhorando sua funcionalidade e bem-estar, considerando suas capacidades e potencialidades para a aprendizagem. Porém para abarcar técnicas e instrumentos recorreu ao apoio multidisciplinar com áreas científicas como pedagogia, psicologia, psicomotricidade, neurociências, dentre outras áreas do campo educacional como também da saúde, pois compreende com humildade que o indivíduo é formado por um conjunto de áreas que se engrenam formando um ser único capaz e indivisível.

2.A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA COMO FACILITADORA NA SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A psicopedagogia assim como a psicologia e a pedagogia foram concebidas com a forte contribuição da área médica, que passou a perceber que a pesquisa na área da organicidade em si não supria todas as necessidades que surgiam nos indivíduos e familiares para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Que a contribuição medicamentosa ou a intervenção cirúrgica nem sempre eram suficientes para possibilitar melhora no prognóstico deste indivíduo. Havia algo mais que precisava ser preenchido, ser estimulado. E as atuações da psicologia clínica e da pedagogia curativa foram se unindo neste processo para desenvolver estratégias e técnicas que pudessem atender as demandas desse público que buscava o apoio da área médica, tornando-se fortes aliados nesta construção.

2.1 DESAFIOS CULTURAIS, CIENTÍFICOS E EDUCACIONAIS

A partir do que ficou exposto, pode-se esboçar os desafios com que se defronta a Psicopedagogia.

Em primeiro lugar, está a definição da Psicopedagogia, fator de embates com profissionais da própria área e com os de outras áreas.

Uma sugestão para a busca de resposta a essa questão seria a análise de pesquisas e registros de trabalhos psicopedagógicos desenvolvidos, identificando:

1) a prática e a especificidade das atividades, diferenciando-as das de outras áreas;

2) a adequação da fundamentação teórica à prática e/ou à metodologia da pesquisa em psicopedagogia;

3) o subjacente aos itens 1 e 2 - as inter-relações entre psicopedagogos e outros profissionais afins e os mal-entendidos no que diz respeito à pertença dessa área de estudos.

Em seguida, está o desafio da Psicopedagogia frente ao cenário do homem no século XXI. Definindo-se a Psicopedagogia como a área que estuda a aprendizagem, é necessário, em primeiro lugar, ter claro o sentido atribuído à aprendizagem para assegurar consistência ao campo de estudos e especificidades da psicopedagogia.

Nesta comunicação, aprendizagem é concebida como o processo responsável pelas transformações que acompanham o ser humano do seu nascimento à sua morte, transformações que emergem das inter-relações sociais e interações ambientais no contexto de vida do indivíduo e são constituídas pelas aquisições de habilidades, raciocínios, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e realização.

A Psicopedagogia tem algo a dizer para assegurar que essa aprendizagem ocorra? Teria algo a contribuir para conservar vivos no ser humano (adulto, jovem ou criança), neste cenário do século XXI, seus interesses, aspirações, integração, participação e realização? Teria sugestões que apontassem alguma perspectiva à problemática evidenciada, também, em temas das publicações da época atual, como: “Violência na escola: um desafio mundial?”, de Debarbieux; “A inflação escolar desilusões da me-

ritocracia", de Bellat; "A dificuldade de ensinar", de Salomé; "A mídia e seus truques", de Hernandes.

Essa literatura sobre educação retrata a perplexidade de especialistas e a necessidade de encontrar diretrizes para lidar com problemas comuns como: a inflação escolar, violência na escola e as dificuldades de ensinar; e de definir o que é a escola; dificuldades da submersão em imensa quantidade de informações, sobretudo informações e manipuladas.

Há, na Psicopedagogia, interesse, disponibilidade e conhecimentos específicos para lidar com essas questões?

No contexto da realidade educacional brasileira, Araújo (2002) afirma, em entrevista, que embora o Estado tenha investido bastante em programas de capacitação nos últimos vinte anos, não há um retorno significativo em termos da aprendizagem. O Brasil, em 2001, entre 32 países avaliados, ficou em último lugar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), cuja ênfase era a compreensão de textos. De acordo com o autor, o país acabara de ganhar um tremendo certificado internacional de mau aluno - o aluno leu e não entendeu. Em outras palavras, não conseguiu elaborar a informação.

Essa problemática diz respeito à Psicopedagogia?

Acrescente-se à problemática da aprendizagem nas escolas públicas, já referida (INEP/ MEC26) sobre os alunos que estão acima da idade correta no Ensino Fundamental, a explosão da demanda por Ensino Médio pelo retorno ao sistema da população que procura elevar sua escolaridade ante às novas demandas do mercado de trabalho.

Esta é uma problemática que diz respeito à Psicopedagogia? Em que situações caberia à Psicopedagogia contribuir?

Essas perguntas poderão ser vistas como pontos auxiliares para uma reflexão da comunidade científica da psicopedagogia sobre seu objeto de estudos e seus reais desafios. Por outro lado, poderá constituir um exercício para que se resgate das atividades já realizadas em Psicopedagogia aquelas que ofereçam diretrizes ou sugestões para encaminhamento a essas questões.

Para ilustrar esse exercício de resgate será exposto um episódio que teve lugar em 2002, no III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie, cujo objetivo foi evidenciar que as possibilidades humanas desabrocham, e o aprender ocorre desde que se propiciem relações, recursos e ambientes apropriados.

Para alcançar esse objetivo, várias professoras da equipe de psicopedagogia realizaram um debate sobre a experiência comunitária de arte/educação, denominada Meninos do Morumbi. Foram apresentados a proposta e o relato do desenvolvimento dessa experiência, juntamente com a exibição de um vídeo e uma palestra da coordenadora desse Projeto, a psicóloga Lígia Pimenta. Pôde-se acompanhar as manifestações de autodescoberta e realização de jovens, em suas ações, no ambiente físico e social em que viviam. Os debates evidenciaram as situações de ocorrência de aprendizagem enraizadas em seres humanos que vivenciaram essa experiência educacional: meninos de rua que se transformaram em componentes de uma banda conhecida nacionalmente e internacionalmente.

Ficou ilustrado que as possibilidades humanas desabrocham e o aprender ocorre, quando são propiciadas relações, recursos e ambientes apropriados; quando há disponibilidade e atitude de abertura e cooperação das pessoas envolvidas, no caso dos Meninos do Morumbi, os profissionais de diferentes áreas, os meninos e jovens de rua coparticipando das atividades desenvolvidas.

O foco nas condições para aprender de pessoas em ação no seu contexto de vida deslocou o estudo esquematizado e abstrato da aprendizagem, para o sujeito do conhecimento na complexidade das inter-relações corporais, afetivas e cognitivas individuais, coletivas e sociais.

Os meninos de rua que ali estavam

sem nada fazer, transformaram-se. Desenvolveram habilidades para tocar instrumentos musicais, raciocínios para acompanhar o que a escola pública ensinava, atitudes de responsabilidade junto à banda, prazer pela cultura e arte, ampliaram valores como o de participar e integrar- se no grupo Meninos do Morumbi, vontade, interesses, aspirações de ir mais além do que tocar na banda, no próprio bairro. O aprender dos meninos ocorreu no empenho e contato com cada coisa do seu viver, do dia a dia.

Essa experiência constituiu, para a equipe de professores da Psicopedagogia Mackenzie, um aprendizado profundo sobre o aprender. O exercício de resgate dessa experiência, do III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie, propiciou revalorização da atividade de psicopedagogia realizada e retomada de diretrizes e sugestões para outras situações. O que foi relatado desse resgate pode ser pensado como contraponto para o desafio da aprendizagem do homem no cenário do século XXI.

Os embates, desafios sugestões e contrapontos expostos constituirão referencial para as considerações a serem feitas no próximo item.

A Psicopedagogia Institucional e Clínica: compreendendo seu campo de atuação De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia, esta é “a área de conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de aprendizagem 4 humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão.” Considerando ainda que o Psicopedagogo deva garantir a aprendizagem como direito de todos. Silva apud Golbert (2012, p.41) considera como preventivos e terapêuticos os objetivos da psicopedagogia. Os preventivos envolvem dentre outros, uma visão e atuação ampla da família, comunidade, instituições de ensino, assim como ações governamentais. Os objetivos terapêuticos por sua vez abarcam desde a avaliação, diagnóstico até o tratamento para as dificuldades de aprendizagem identificadas. Para que a atuação psicopedagógica seja eficiente é necessário que o profissional esteja imbuído de conhecimento teórico científico na formação de sua competência em realizar a formulação da hipótese de diagnóstico adequada, considerando as dificuldades apresentadas pelo indivíduo que procura o apoio, ou seja, ter o conhecimento mínimo sobre as patologias e psicopatologias que podem estar impactando no fenômeno apresentado. Deve considerar também os aspectos sócios econômicos que contribuem significativamente para o baixo rendimento na aprendizagem do aluno. Além de necessitar de contínua reciclagem de seus saberes à fim de interpretar dados e aplicar técnicas adequadas para intervenção psicopedagógica. A psicopedagogia não é suficiente em si mesma para abarcar todo o conhecimento sendo necessário o trabalho multidisciplinar sempre que se fizer necessário, pois muitos prejuízos na aprendizagem necessitam de apoios de outros saberes como da terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia, que contribuem significativamente para o desenvolvimento global do aluno. A atuação da psicopedagogia clínica segundo SILVA apud BOSSA (2012, p.54) busca por meio de o diagnóstico encontrar as falhas na aprendizagem, elaborando assim um plano terapêutico que compreenda os processos cognitivos, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos, resgatando assim o prazer por aprender, quer seja por meio da família ou por meio de orientadores educacionais das mais diversas áreas. É importante salientar que o psicopedagogo precisa estar atento à sua própria subjetividade durante a intervenção, pois isto pode pôr em risco a interpretação adequada das demandas e respostas de seu cliente. “Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”. FREIRE (1996, p. 122) Porém a hipótese diagnóstica pode variar de acordo com o referencial teórico de cada psicopedagogo, influenciando também nas técnicas que serão utilizadas durante o enquadre do processo de aprendizagem. Quanto à atuação institucional dentro do ambiente escolar a psicopedagogia deve garantir ao aluno e professor o desenvolvimento da au-

tonomia na busca do conhecimento. Enriquecer os procedimentos em sala de aula, assim como os métodos de planejamento e avaliação dos conteúdos ministrados. Freire (1996, p.123) alerta que:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996 p 123)

Pensando na vertente institucional SILVA (2012, p. 77) salienta que:

"não se restringe à ordem curativa e não se reduz ao tempo de permanência no hospital, mas trata da necessidade de se tentar auxiliar a criança a atravessar a situação de hospital com maiores benefícios, ultrapassando o sentido convencional do tratamento médico ...para a recuperação do seu bem-estar físico, psíquico e social por uma prática que interliga educação e saúde."

Há que se compreender o papel da psicopedagogia como preventivo e terapêutico em diversos campos de atuação como empresarial, social, familiar, presentes na formação do sujeito para melhor rendimento na aprendizagem. Ou seja, a psicopedagogia atua como mediadora entre o sujeito e o conhecimento, potencializalizando as chances de aprendizagem por meio de técnicas específicas diferenciando-se do plano de atendimento puramente psicológico e puramente pedagógico.

2.1 Psicomotricidade: ampliando horizontes nas práticas terapêuticas.

A psicomotricidade é reconhecida como a integração transdisciplinar das áreas antropológicas, filogenéticas, ontogenéticas, paralinguísticas, cibernéticas e psiconeurológicas no desenvolvimento da criança e sua maturação, construindo 6 estratégias educativas, terapêuticas e reabilitativas adequadas as suas necessidades. De acordo com FERNANDES e GOMES (2012, p. 01):

"Não se pode entender o movimento apenas por um ponto de vista anatômico, fisiológico, psicológico ou social, mas também em uma dimensão holística que está associada a um conjunto de conhecimentos interdisciplinares e sistêmicos que associam as estruturas biológicas, psíquicas e relacionais".

É necessário considerar então que a psicomotricidade permite interpretar o significado entre as relações do comportamento motor do ser humano e seu meio, levando em consideração a expressão de sua praxia, funcionalidade, espontaneidade, afetividade e simbolização deste comportamento. (FERNANDES e GOMES (2010). A Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2017) define que a "Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo". Considera que existe um processo envolvendo a maturação do indivíduo constituído por aprendizagem nas áreas cognitivas, afetivas e orgânicas. Este saber contribuiu muito na formulação de estratégias para o atendimento terapêutico pois estimula desde o nascimento o desenvolvimento recíproco entre funções mentais e motoras. Cada indivíduo possui um perfil psicomotor a ser observado em seu conjunto psiconeurológico, identificando distorções que necessitem de apoio, visando a reabilitação do potencial psicomotor. O processo de observação psicomotora leva em consideração as características do sujeito assim como a interpretação do observador, pois em certos níveis o observador pode se tornar o observado. (FONSECA, 2012). Com isso a avaliação psicomotora pode entremear fatores objetivos e subjetivos que precisam ser considerados. Para identificar a organização psicomotora humana FONSECA (2012, P.97) propõe a Bateria Psicomotora (BPM) destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança contemplando os fatores psicomotores e sua relação com as três unidades funcionais básicas descritas por Luria, que podem ser organizadas em: primeira para regular o tônus cortical e a função de vigilância, segunda para obter, captar, processar e armazenar in-

formações vinda do mundo exterior e pôr fim a terceira unidade funcional que programa, regula e verifica a atividade mental. FONSECA (2012, P.294) discorre sobre a hipótese de hierarquias nas camadas com cérebro em correlação com a aquisição das funções psicomotoras.

"A constelação psicomotora que a BPM sugere evoca que o desenvolvimento psicomotor dinâmico subentende uma sobreposição funcional da praxia fina sobre a praxia global, da praxia global sobre a estruturação espaço-temporal, dessa sobre a noção do corpo, da noção do corpo sobre a lateralização, a equilibração e a tonicidade."

Conclui ainda que a Psicomotricidade é o produto de uma relação entre a criança e o seu meio em sua totalidade expressiva que requer a maturação do sistema nervoso para seu pleno desenvolvimento, sendo necessário identificar a tempo suas dificuldades para o planejamento adequado da reeducação e ou reabilitação das funções adaptativas.

3.**CONCLUSÃO**

A articulação entre a psicopedagogia e a psicomotricidade no atendimento educacional é um grande avanço no atendimento especializado educacional. Nota-se que ao longo do tempo os educadores têm procurado conhecimento na área das neurociências com o objetivo de melhor compreender as queixas escolares que surgiram no decorrer do processo de inclusão na rede de ensino. E têm recorrido ao auxílio da psicopedagogia neste processo de entender para atender melhor este educando. Entendendo que as necessidades emergentes na área educacional dentre a população brasileira, e que o ensino de qualidade é direito de todos, a psicopedagogia tem buscado oferecer atendimento que contribua com o pleno desenvolvimento do aluno, compreendendo que as práticas que envolvem técnicas psicopedagógicas são potencializadas quando recebem a contribuição dos saberes estudados pela psicomotricidade, elevando a qualidade deste atendimento pois o profissional que complementa sua formação psicopedagógica com a psicomotricidade terá um olhar mais amplo sobre os recursos a utilizar de acordo com as necessidades e características do aluno, reconhecendo assim suas fases de desenvolvimento e suas relações com o meio. O terapeuta possibilitará ainda que as relações familiares e sociais possam ser fortalecidas de maneira assertiva, pois poderá oferecer orientação especializada de acordo com a dinâmica de convivência à qual o aluno está inserido.

O profissional poderá realizar tanto uma avaliação centrada nos aspectos funcionais quanto nos desadaptativos, possibilitando uma intervenção que abarque atividades psicomotoras para melhor desenvolvimento da criança, uma vez que estas atividades auxiliam na aquisição da aprendizagem, como já observado nas pesquisas realizadas para elaboração deste trabalho. Também fica evidenciada na pesquisa a riqueza do trabalho multidisciplinar envolvendo profissionais de ambas as áreas na elaboração de um plano terapêutico singular, estimulando o desenvolvimento das potencialidades globais deste aluno por meio das técnicas especializadas, o que tem

demonstrado na prática grande sucesso e ganho de resultados elevando as chances de tornar a inclusão um fato dentro da história da nação brasileira. Contudo, ainda a muito a se fazer, pois toda mudança demanda humildade, parceria, muito estudo e determinação. E este trabalho de pesquisa pretende despertar e encorajar os profissionais que trabalham com a melhoria da qualidade de vida e dignidade dentro do campo educacional a enriquecer seus conhecimentos e assim em conjunto com a rede de ensino contribuírem com seus saberes científicos para que o atendimento de qualidade seja alcançado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricida-

de. Disponível em:. Acesso em: 23 de abril de 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. Diretrizes Básicas da Formação de Psicopedagogos no Brasil. São Paulo, 12 de dezembro de 2008. BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Vitor. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

LUCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2.ed. rev. atual. ampl. – Curitiba: Ibpex. 2008.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTE COMO RECURSO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE MIRANDA DE SALES

RESUMO

A disciplina de arte sofreu muitas mudanças e desafios para conquistar o espaço nos currículos e discussões educacionais, direcionando à necessidade de formação docente adequada. A prática nas aulas de arte depende de um professor que transforme a teoria, seu saber e fazer artístico em propostas pedagógicas consistentes que estejam presentes na realidade do discente, sendo fundamental uma abordagem dinâmica e contextualizada. Na disciplina de arte, o uso das tecnologias pode auxiliar nessa transformação da disciplina em algo significativo ao estudante, sendo aproveitado para atividades que envolvam diferentes estratégias de ensino, buscando possibilitar reflexão discente, expressão de ideias, ampliação da capacidade comunicativa, entre outros fatores. O objetivo deste estudo é identificar as dificuldades que a disciplina de arte enfrentou até ser reconhecida nas escolas. A relevância do tema justifica-se na necessidade de compreensão de que a arte propõe ao indivíduo uma ligação racional. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, que permitiu identificar que existem dificuldades e resistências nas aulas, mas o professor precisa ter consciência de sua importância na educação dos alunos e de sua disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Anos Iniciais; Professores; Tecnologia.

ABSTRACT

The art discipline has undergone many changes and challenges to conquer space in educational curricula and discussions, leading to the need for adequate teacher training. The practice in Art classes depends

on a teacher who transforms the theory, his knowledge and artistic practice into consistent pedagogical proposals that are present in the reality of the student, being fundamental a dynamic and contextualized approach. In the Art discipline, the use of technologies can assist in transforming the discipline into something meaningful to the student, being used for activities that involve different teaching strategies, seeking to enable student reflection, expression of ideas, expansion of communicative capacity, among other factors. The aim of this study is to identify the difficulties that the discipline of Art faced until it was recognized in schools. The relevance of the theme is justified by the need to understand that Art proposes a rational connection to the individual. For that, bibliographic research with literature review was used as methodology, which allowed to identify that there are difficulties and resistance in the classes, but the teacher needs to be aware of its importance in the education of students and their discipline.

KEYWORDS: Art; Formation; Teachers; Technology.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como tema a formação do professor de arte, seu conhecimento sobre a disciplina e o compromisso com a educação de qualidade, de acordo com as políticas públicas educacionais e as estratégias para melhorar as aulas de arte na Educação Básica. A intenção é contribuir para a necessária mudança nas perspectivas do professor, quanto ao profissionalismo e valorização educacional.

A relação de aula de arte à construção de desenhos isolados, sem propósitos, ou na reprodução de obras famosas deve ser quebrada. É necessário o estímulo da

criatividade dos alunos, construindo as percepções e compreensão dos elementos básicos da arte. Os professores também devem apreciar e conhecer a disciplina na sua realidade com todas as formas, passando de graduados em arte a entendedores das linguagens (RUZZA, 2008).

O objetivo deste estudo é identificar as dificuldades que a disciplina de arte enfrentou até ser reconhecida nas escolas, refletindo na qualidade do ensino e na formação dos professores. Dentre os objetos específicos, estão: relacionar a importância do uso de tecnologias em sala de aula para atingir os alunos de maneira pontual e eficaz; transformar a sala de aula em um ambiente familiar ao estudante, respeitando sua bagagem e seu prévio conhecimento sobre o mundo.

A relevância do tema justifica-se na necessidade de compreensão de que a arte propõe ao indivíduo uma ligação racional entre pensamento, intuição, imaginação, sensibilidade e criação, dependendo de estratégias no ensinar e aprender, adaptando as novas mudanças nas políticas públicas, direcionadas às transformações do trabalho docente.

Os procedimentos metodológicos utilizados para elaborar este trabalho basearam-se em pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, buscando direcionamento em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ARTE

A aprendizagem de arte no Brasil apresenta um histórico de evolução desde o período colonial até os dias atuais, porém, esta evolução não pode ser reconhecida como um progresso. Muitos profissionais da educação ainda estão engessados e não aproveitam as tecnologias e informações que são de fácil acesso para ensinar de maneira lúdica e interessante, afinal, os alunos de hoje em dia são muito diferentes dos alunos da época colonial (COSTA, 2008)

Para Siqueira (2010) é possível distinguir o perfil do professor antigo com o professor atual a partir de uma breve análise comparativa, a fim de refletir as principais características da educação artística ao longo dos tempos. Alguns profissionais são desinteressados e acabam prejudicando a

aprendizagem de seus alunos quando desconhecem a realidade dos estudantes e não transformam suas aulas em algo dinâmico, que desperte a vontade e curiosidade do aluno.

No período colonial (1500 – 1822), a educação predominante acontecia em residências, com privilégios às classes altas, excluindo a população pobre. As massas eram analfabetas, propensas à submissão sem questionamento e a ênfase direcionava-se ao estudo da literatura, ou seja, os traços artísticos não eram ressaltados (DOZZA, 2009)

O acesso à educação era oportunizado apenas aqueles com condições, ou seja, quem tinha uma situação financeira reconhecida, obtinha a educação necessária para manter o nome da família, bem como seu status. Já aqueles que nasciam pobres, permaneciam desfavorecidos, sem perspectiva de melhoria ou progresso de classe (SIQUEIRA, 2010).

Em 1882, com o Império no Brasil, começam as aprendizagens por reprodução de modelos, com o surgimento da Academia Imperial de Belas artes, no Rio de Janeiro (PIMENTEL, 2011).

A Proclamação da República apresenta algumas reformas na educação com a escola tradicional, mas nada que possa ser classificado como modelo marcante ou realmente significativo. O ensino de desenho é voltado ao aprimoramento da indústria; a música e os trabalhos manuais compõem o currículo escolar. A partir de então a arte começa a nascer para as pessoas (COSTA, 2008).

Apenas em 1931 com o Movimento Educação pela arte, a importância do estudo da disciplina é reconhecida, porém ainda encontrado com influências da arte moderna. Em 1960 e 1970, a arte na Escola Tecnicista instalou-se no Brasil, visando os interesses da indústria e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Apenas em 1980 observam-se conteúdos relacionados à cultura das realidades sociais (DOZZA, 2009).

Com a implantação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96) que propõe melhoras na qualidade da aprendizagem, o ensino de arte torna-se obrigatória no currículo com a divisão em quatro linguagens: arte visual, música, dança e teatro; os professores de arte passam a priorizar o processo de fazer (produzir), apreciar (observar) e refletir (SILVA, 2010).

A reforma educacional representa o grande foco de pesquisadores que buscam a melhoria na educação por meio de mudanças positivas que valorizem a

educação e as formas de ensino, porém poucos dedicam seus estudos a investigação de como as reformas atingem as relações de trabalho (RUZZA, 2008).

Em 1980 as mudanças nas políticas educacionais iniciaram um processo de reconstrução do ensino após o regime militar. A sociedade passou a pressionar por alterações dos padrões de educação conhecidos até então, mas só com a implantação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96) a educação alcançou uma política considerável (DOZZA, 2009).

A disciplina de arte, conhecida até então como educação artística, precisou vencer barreiras e quebrar paradigmas. O fato de não ser considerada matéria, mas uma área generosa, sem contornos físicos, apenas tendências de interesses acarretou na falta de profissionais graduados e forçou o governo entre 1970 e 1980 a oferecer cursos de preparação de professores de arte com dois anos de duração, formando profissionais de arte polivalentes, ou seja, professores aptos a trabalhar as linguagens plásticas, teatrais, musicais e de dança (SILVA, 2010).

Assim, a arte era voltada às atividades com fins recreativos ou de apoio para as demais disciplinas, reforçando os conteúdos do currículo, com propostas isoladas que desenvolviam apenas técnicas artísticas, sem enfatizar o raciocínio do aluno, a lógica, a indução e a percepção da realidade (VENTURELLI, 2010).

As leis n. 10639/2003 e 11.645/2008 também atingem diretamente a formação dos professores de arte, com o estudo da

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena obrigatório na Educação Básica, publica e privada (SALOMÉ, 2010).

Segundo Siqueira:

Mesmo com os processos das políticas públicas para fazer valer a concepção do ensino da arte nas escolas públicas, é muito difícil a luta contra a ideia do ensino da arte ser encarado como momento de recreação. E não podemos esquecer que além do despreparo dos professores há, também, falta de entusiasmo por parte de muitos (SIQUEIRA, 2010, p.102).

Portanto, o professor de arte precisa reconhecer a dificuldade que sua disciplina enfrentou até ser alcançar autonomia e força nos currículos educacionais, com as linguagens valorizadas durante toda a Educação Básica. Neste contexto, a preparação das aulas precisa estar apresentar, além dos conceitos estudados, o entusiasmo e vontade de ensinar, assim o estudante será "contaminado" com as perspectivas do professor, ampliando as chances de sentir a satisfação em aprender arte.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

O pouco conhecimento sobre o passado das dificuldades que a disciplina de arte enfrentou até ser reconhecida nas escolas é um fator gerador de profissionais que valorizam o novo, deixando as raízes do progresso da educação um pouco de lado (SELIA E LOBÃO, 2013).

Os professores estudam pouco a história do ensino de arte e suas vertentes, deixando, por muitas vezes, de compreender e discutir melhorias nas práticas pedagógicas sobre métodos e conteúdos artísticos de extrema relevância que deveriam ser estudados pelos alunos da Educação Básica (VENTURELLI, 2010).

Esta ausência de conhecimento pela história da disciplina de arte no Brasil faz com que profissionais especialistas abordem superficialmente os conteúdos nas escolas, logo a disciplina de arte acaba sendo rotulada preconceituosamente como supérflua, ou apenas um acessório da cultura, devido à falta de valores (RAMALHO, 2009).

Especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes resistem a determinadas situações de aprendizagem e acabam associando a aula de arte à reprodução de figuras, por exemplo, deixando os professores desanimados quando pretendem tratar realidades históricas ou propostas que fogem do "desenho livre", logo, acabam cedendo ao tradicionalismo devido à relutância dos alunos (VENTURELLI, 2010).

Para Ferreira (2011), o aprendizado da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficou voltado às cópias e reproduções formais de exercícios; a música era caracterizada como estética e os desenhos como trabalhos manuais. O preconceito contra estes trabalhos manuais acontecia devido à ligação aos escravos e pobres: a burguesia afastava-se destes trabalhos para deixar clara sua posição social e só encaravam este tipo de arte como lazer. Aqueles que eram livres só praticavam arte voltada à indústria, nunca a trabalhos manuais.

Para Selia e Lobão (2013), o ensino de arte nas escolas públicas desde o século XX, principalmente anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a regulamentação da disciplina de arte, a formação do professor relacionado aos impasses contemporâneos, revela que as tendências dos assuntos tratados em sala de aula demonstram preocupação com a especialização do professor e não ao seu conhecimento especifico, ou seja, a especialização da parte do profissional é mais importante do que o todo.

O aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica, principalmente que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não pode ficar restrito a graduações visando aprofundar o conhecimento específico e esquecendo da importância de conhecer as reais condições de desenvolvimento e trabalho desses professores (VENTURELLI, 2010).

Alguns cursos oferecem uma variação que vai de cursos objetivos a realização de congressos, participação em seminários, conferências e apresentação de trabalhos em eventos, ou seja, propõe a utilização do material didático que não seja exclusivamente livro, estágios, laboratórios de pesquisa, formação complementar pedagógica e outras ações (SELIA E LOBÃO, 2013).

Para Ferreira (2011) existem diversidade e variedade de atividades que deveriam estar em conjunto as políticas educacionais para promover um espaço em que os professores pudessem discutir e debater ideias e trocar conhecimentos a respeito da melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir de experiências já vividas.

O ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental leva ao despertar da sensibilidade para ler o mundo além das palavras, desenvolvendo a criatividade e imaginação, proporcionando experiências estéticas de modo a incentivar o individuo a prestar mais atenção a sua volta (COSTA, 2008).

A formação dos professores de todas as disciplinas está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, exigindo plena graduação em nível superior dos professores de Educação Básica. Estas Diretrizes reformulam a formação do docente com a aproximação da instituição formadora ao sistema de ensino educacional, a fim de contemplar uma ligação realista entre o que a graduação ensina e o que é vivenciado em sala de aula (PIMENTEL, 2011).

Para Ferreira (2011), além de fundamentação teórica de base sólida, o professor apto deve incentivar a promoção de vivências e reflexões dos alunos, inserindo a aprendizagem à realidade. Esta situação cabe aos docentes de todas as disciplinas e, no caso de arte, a capacidade cognitiva e de construção também deve ser desenvolvida.

Para contemplar a aprendizagem plena e eficaz dos profissionais da Educação, assuntos como os conteúdos trabalhados na Educação Básica deveriam ser mais discutidos no curso de graduação, a fim de que o graduando conheça a realidade da educação para atingir seu aluno quando entrar em uma sala para ministrar aulas (VENTURELLI, 2010).

A Educação Básica é a continuidade articulada da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O individuo só está pronto para terminar estas séries quando alcança o todo, ou seja, o saber adquirido na escola pode ser utilizado na vida fora do ambiente escolar (SIQUEIRA, 2010).

Como à escola cabe o desenvolvimento do ensino aprendizagem, a fim de capacitar e formar cidadãos aptos e dignos de conviver em sociedade, o professor tem papel fundamental de transformar as percepções dos alunos e torná-lo sujeito de capaz, acompanhando as mudanças da sociedade e meio em que vivem (RUZZA, 2008).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação ainda tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que serve como instrumento para elaboração de projetos educativos para que o professor planeje suas aulas de acordo com as práticas educativas e o material didático que melhor represente sua aula (COSTA, 2008).

Nos Parâmetros, a arte desempenha função de essencial importância na aprendizagem dos alunos, estando relacionada as demais áreas do conhecimento, tendo suas especificidades (VENTURELLI, 2010).

Logo, tendo como base este objetivo a ser alcançado, o professor de arte tem o papel de garantir a qualidade no ensino da disciplina, caracterizando a arte na sociedade como ferramenta de conhecimento para indução e percepção do mundo. É necessário preparo adequado para que o docente responda às expectativas propostas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, a fim de relacionar fielmente a arte à capacidade de criar, experimentar e entender a sociedade (SALOMÉ, 2010).

AS TECNOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE ARTE

Apesar desse movimento pela autonomia do professor, incluir o docente na era tecnológica de maneira a desfrutar de toda comunicação e informação disponíveis, as medidas a qual a unidade escolar está sendo inserida são insuficientes e não contemplam esta autonomia necessária dada ao profissional (VENTURELLI, 2010).

A ideia da formação de pessoas obedientes, quietas e completamente dóceis está obsoleta, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a geração atual precisa de algo que prenda sua atenção, para isso, nada melhor do que tecnologias que inovam e reformulam a aula do professor (SILVA, 2010).

A discussão da importância dos meios tecnológicos na escola ainda é presente. Muitas unidades de ensino possuem televisões, aparelhos de mídia, projetores de slides, entre outros. Os recursos ainda mais utilizados são os computadores, porém, de forma antiquada; muitas vezes, a utilização acontece para simples reprodução de textos. As práticas mecânicas devem ser abolidas, dando espaço para o uso de computadores como ferramenta de pesquisa (COSTA, 2008).

Na disciplina de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso das tecnologias novas deveria ser aproveitado melhor para edição de fotografias digitalmente, por exemplo. O importante mesmo é colocar o aluno em estado de reflexão, expressando suas ideias, ampliando a capacidade comunicativa e estética do indivíduo (SELIA E LOBÃO, 2013).

A capacidade de reprodução e ampliação de imagens, elaboração de desenhos técnicos e expressivos e o entendimento da comunicação visual podem ser explorados nas aulas de arte que propõe o uso de tecnologias, como o computador, para auxílio do desenvolvimento cognitivo do estudante. Observar a figura e entender a expressão é uma barreira para os alunos, logo, as aulas de arte podem agir como ferramenta facilitadora do conhecimento, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental (VENTURELLI, 2010).

Qualquer área da disciplina de arte pode ser inserida no currículo por meio do uso de tecnologias, sendo necessário que o professor ressalte a importância do uso do computador, por exemplo, como ferramenta de apoio para não banalizar as aulas e os alunos deixarem de entender os objetivos propostos (FERREIRA, 2011).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, para auxiliar o professor na prática pedagógica com um computador em sala de aula e desenvolver atividades diferenciadas das práticas tradicionais, o uso de equipamentos de projeção de imagens permitindo espelhar a lousa com conceitos em slides, vídeos, imagens, textos ou até mesmo a produção digitalizada dos próprios alunos, de forma mais dinâmica (SELIA E LOBÃO, 2013).

Alguns programas de edição de imagens e fotografias são mais difíceis de manusear e adquirir na rede estadual, devido à especialização dos profissionais e a indisposição para compra dos softwares, mas eles permitem a manipulação de imagens e dispões de uma gama de ferramentas, que chama atenção dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (FERREIRA, 2011).

As ferramentas de edição de filmes, possibilitando ao professor de arte um trabalho com assuntos variados, instigando a imaginação do estudante no momento das edições. O aluno é convidado a colocar em sua produção artística a subjetividade e a visão que ele tem diante daquela experiência, que é resultado dos signos e toda simbologia que o rodeia. A escolha pelos filmes a serem assistidos, deve levar em consideração a edição das partes que inspiram, provocam e apresentam novos conhecimentos (VENTURELLI, 2010).

De acordo com Ferreira (2011), a tecnologia beneficia a educação, quando inserida já nos anos iniciais do Ensino Fundamen-

tal, pois a implantação de aula que utilizam recursos digitais como instrumento de aprendizagem favorece a ampliação de pesquisas, inclusive nas aulas de arte, quando o estudante consegue buscar informações complementares dos conteúdos na Internet, por exemplo.

Dozza (2009) afirma que o acesso à tecnologia, como a adoção de computadores em sala de aula, não substituiu o professor, mas contribuiu com a prática docente, desde que corresponda a um elemento facilitador no processo de ensinar e apender.

Mesmo com toda essa resistência e dificuldade que os professores encontram para utilizar as tecnologias em sala de aula, existe uma preocupação com a adequação aos avanços tecnológicos. Os professores podem realizar cursos de informática, seja para atualização ou aprendizagem inicial, pois precisam estar adequados a realidade dos alunos (FERREIRA, 2011).

A arte é um elemento da cultura que teve seu espaço preservado no ambiente escolar ao longo dos tempos. O entendimento da arte, porém, permanece na cabeça dos professores de maneira fragmentada, transferindo aos alunos uma referência tradicional desta disciplina, com atividades que não movimentam as percepções verbais e não verbais, os sons, formas, cores e gestos (RUZZA, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, mencionados anteriormente, afirmam que o professor, com sua especialização em arte, parte dos princípios trazidos pelo aluno e tornam seus prévios conhecimentos em ações (COSTA, 2008). O docente estando preparado para conduzir suas aulas de maneira tradicional, sem inovações ou dinamismo, seu discurso será limitado e não provocará impacto no aluno. É preciso conhecer e trabalhar com as formas não verbais de linguagem, como música, dança, produção de shows, noticiários, peças

teatrais, filmes, entre outras propostas (VENTURELLI, 2010).

A qualidade de ensino está diretamente relacionada à formação do professor que, por muitas vezes, desconhece a história da arte e seus desafios enfrentados para ser reconhecida como disciplina. Estes professores contribuem para a aprendizagem menor de seus alunos quando não exploram a capacidade de dedução, percepção e leitura do mundo nos discentes (PIMENTEL, 2011).

A referência de qualidade de ensino varia de profissional para profissional. Na educação, os valores, as experiências e a posição social do sujeito influenciam na perspectiva da qualidade da aula. Ainda existe uma certa confusão entre qualidade e quantidade de ensino: a própria unidade escolar acredita que qualidade está associada à quantidade de alunos presentes na sala, ou seja, quanto maior a procura, o acesso, melhor a qualidade da aula do professor (RAMALHO, 2009).

Esta visão de qualidade apresenta vários equívocos, pois acesso à escola significa número de vagas disponíveis, público presente (se a comunidade atende uma população carente, mais alunos vão abandonar a escola para ajudar suas famílias financeiramente), o local onde a escola esta inserida, dentre outros fatores que não são o foco deste trabalho (VENTURELLI, 2010).

Aqui, a percepção é a qualidade de aula de acordo com a formação do profissional em educação da arte. Os atuais cursos de Licenciatura em arte oferecem um ensino voltado ao desenvolvimento de várias formas de talentos, como em artes visuais para ensinar, entender e analisar as linguagens artísticas; na produção artística expressiva; na criação da própria linguagem artística poética e no trabalho de pesquisa com temas que representam a cultura brasileira (FERREIRA, 2011).

Estas técnicas são mais voltadas ao profissional graduado que escolhe pela educação, ou seja, seu comprometimento está em estimular o aluno a encontrar sua vocação artística ou aprimorar a percepção indutiva para melhor visão do mundo (COSTA, 2008).

Segundo Ramalho:

A formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, a rejeição dos professores quanto à ideia de baixa qualidade se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de melhoria da educação (RAMALHO, 2009, p.87).

Ainda existe uma certa resistência por parte dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com relação ao inovar em suas aulas. A verdade é que a graduação prepara o professor de arte, mas ainda apresenta deficiência quando se trata de apresentar aos graduandos a realidade de uma sala de aula. Cabe a cada docente desenvolver suas aulas de maneira lúdica, com a didática necessária, buscando sempre informações variadas com os próprios alunos para saber inserir seu conteúdo a realidade do público (SALOME, 2010).

O professor deve estar em constante aprendizagem para não engessar e limitar seu ensino a reprodução de desenhos. As aulas de arte podem explorar o mundo e o docente é peça fundamental nesse processo por buscar melhorias na Educação e ter vontade de que seu aluno atinja as habilidades e competências necessárias para ser um bom profissional, futuramente (SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciação deste trabalho dependeu da compreensão das origens do ensino de arte e sua trajetória percorrida até a atualidade, a formação dos professores e como os recursos tecnológicos enriquecem as aulas, deixando-as mais atraentes na visão do aluno.

Alguns professores defendem a ideia de que a arte é uma expressão pessoal de sentimentos e criações artísticas obtidas por meio do afeto e da emoção do aluno. Alguns profissionais observados durante o período de estágio afirmaram entender a função da disciplina de arte na escola como preparação de festas, enfeites e decorações, bem como o desenvolvimento da capacidade motora e estímulo aos dons artísticos dos alunos.

Apesar da arte representar alguns docentes um instrumento de autoexpressão, não se pode deixar o objetivo do desenvolvimento intelectual de lado. A importância desta disciplina está na capacidade de favorecer o crescimento da capacidade de dedução, indução, percepção e raciocínio do aluno, quando trabalhados adequadamente em sala de aula. Como qualquer outra área, a arte consegue estimular um elo entre a capacidade artística e a construção do conhecimento.

A prática nas aulas de arte, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, depende de um professor que transforme a teoria, seu saber e fazer artístico em propostas pedagógicas consistentes que estejam presentes na realidade do discente. É necessário que este profissional conheça sobre a arte, sua história, dificuldades e importância na mesma proporção que tenha a didática necessária para ser um bom professor, cuja prática ensine ao aluno pensar no que faz e como faz, aprofundando os saberes artísticos aos estéticos ao mesmo tempo e aproximando a cultura do aluno as demais culturas existentes na sociedade.

Partindo deste princípio, a conclusão obtida com a realização deste trabalho foi de que a qualidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as aulas de arte podem ser melhor alcançada, pois cada vez mais os profissionais da Educação encontram dificuldades e resistências do sistema educacional para um ensino eficiente e não podem utilizar estes problemas como justificativas para aulas tradicionais, que limitam a aprendizagem do aluno. O professor precisa ter consciência de sua importância na educação dos alunos e de sua disciplina.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. Educação, imagens e mídias. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOZZA, M. J. Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. REVISTA: História e políticas da educação e a formação de professores, v. 9 n. 27, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 08/08/2020.

FERREIRA, V. O. Os recursos tecnológicos utilizados nas aulas de artes, 2011. Disponível em: <http://www.nead.fgf.edu.br/novo_arte_educacao>. Acesso em: 08/08/2020.

PIMENTEL, L. Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de arte e as Tecnologias Contemporâneas. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

RAMALHO, B.L. Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RUZZA, J. A. P. Professores e arte: a formação e os reflexos na sala de aula. Dissertação de Mestrado em Educação, 2008, 192 p. Disponível em:

<http://www.ia.unesp.br/artes/dissertacao.pdf>. Acesso em: 08/08/2020.

SALOMÉ, J. S. Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em:

<http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/salome>. Acesso em: 11/08/2020.

SELIA, G. M; LOBÃO, F. Professores e tecnologias: entre a formação e a prática.2013. Dissertação de Mestrado em Tecnologia em Educação, 2013. Disponível em: <http://giovanamorgan.blogspot.com.br/html>. Acesso em: 11/08/2020.

SILVA, M. C. R. F. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política, 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 08/08/2020.

SIQUEIRA, A. C. S. Discussões em torno à formação do professor de arte. Dissertação de Mestrado, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.com/dissertacao_educacao.pdf>. Acesso em: 08/08/2020. VENTURELLI, S. ARTE: espaço tempo imagem. Brasília: Editora UNB, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES

SIMONE XAVIER AMARAL DA SILVA

RESUMO

Para que fosse possível entender as causas, tanto da falta de embasamento, quanto da carência de interesse para uma maior fundamentação, considerou-se importante analisar neste trabalho, como vem sendo processada a formação do profissional de Educação Infantil e como se da esta docência. Constatou-se, portanto, que o referido posicionamento pode ser uma resultante de uma concepção, que valoriza o dom e idoneidade moral dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Embasamento; Docência; Docentes, Educação Infantil.

ABSTRACT

In order to understand the causes of both the lack of foundation and the lack of interest for a greater reasoning, it was considered important to analyze in this work, how has been processed the formation of the Child Education professional and how is this teaching. It was found, therefore, that the said positioning can be a result of a conception, that values the gift and moral suitability of the teachers.

KEYWORDS: Basement; Teaching; Teachers.

INTRODUÇÃO

A formação continuada se associa ao processo de melhorias nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Além disso, a formação também se relaciona a ideia de uma constante aprendizagem no sentindo de induzir a inovação e a construção de novos conhecimentos que dão suporte ao trabalho docente.

É possível entender que a formação do professor de educação infantil é indispensável para a prática educativa, no qual se constitui os lócus da sua profissionalização continua no cenário escolar.

Assim, compreender a formação docente incide diretamente na reflexão fundamental de que ser educador é ser um profissional da educação que trabalha diariamente e diretamente com pessoas.

Formação e Profissionalização

Desde o ensino tradicional ate os dias atuais é possível perceber que no Brasil a educação sofreu diversas mudanças com o decorrer do tempo.

Em torno de 1932, com o surgimento da Escola Nova, o professor tornou-se apenas um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O relacionamento de professor e aluno era meramente técnico, era aluno calado recebendo informações e aprendizado, e o professor administrando e transmitindo os seus conhecimentos.

Em 1993 surge a Escola crítica, que já abriu um espaço maior de direcionamento ao professor, ele passou a atuar na construção e reconstrução de saberes e a interagir mais com seus alunos.

No século XXI, já é possível notar que a construção de saberes é dominada pela tecnologia, pela inovação, e cada dia surgindo mais métodos diferenciados de aprendizado, e isso se torna cada vez mais eficaz no processo de ensino aprendizagem, tanto para professores como para alunos.

O processo de formação do professor é continuo e crescente. Ele é formado a cada dia e em momentos que fazem o seu cotidiano como educador, se molda em seu compromisso e consegue estabelecer com os alunos e demais pessoas que formam a comunidade escolar em que ele interage.

O processo de formação do profissional de educação infantil evolui a cada dia, assim como a tecnologia facilitadora neste processo. O aprendizado varia muito e também varia muito de instituição e formadores educacionais.

É possível perceber que de antigamente quando surgiram as primeiras escolas, para os dias atuais, muita coisa se modificou, não se sabe muitas vezes se para melhor ou para pior.

Claro que mudanças são necessárias, ainda mais na educação, onde vivemos atualmente processos que muitas vezes vem a prejudicar educadores e educandos.

Assim, por meio de métodos de ensino meramente técnico utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade.

Além desses recursos todos, também existem métodos de ensino a distância, que pode ou facilitar ou ate mesmo complicar a vida do docente e do educando.

Profissionalização e suas Características

O educador deve ser considerado um teórico prático que adquiriu e adquiri por meio de estudos e capacitações o seu status e a sua capacidade para que realize com autonomia e responsabilidade a sua função.

Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução

em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor.

O professor é um profissional do sentido.

Educador deve educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento é construído e resulta assim em novas relações com outros conhecimentos já existentes, e que por sua vez geram novas construções de saberes.

De contrapartida, a qualificação dos profissionais tem influenciado para a atual situação das instituições, pois a maioria dos profissionais está com uma formação na área de pedagogia participando de programas de formação continua.

Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Na educação infantil o cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.

Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde.

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos, sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socio culturais.

Perspectivas e Realidades do Docente de Educação Infantil

O objeto constituído da docência tem a sua complexidade entre o campo da didática de atuação como prática de ensino e a importância de uma mobilização de saberes e fazeres sociáveis de humanização na formação da identidade do profissional de educação infantil.

Pimenta comenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Ibidem, 2005:18)

O formador de professores transfere um conjunto de princípios que usará como base a fundamentar um sistema político, filosófico, antropológico em cientificar a adquirida experiência da atividade docente, sendo elo, o exercício de influência e necessidade do formando integrar a garantia de sua intencionalidade pela razão pedagógica.

Ratifica-se, se há uma intencionalidade produzimos autonomia.

O que é passado dentro de uma sala de aula, em um curso de pedagogia, muita das vezes não é o que realmente a realidade representa.

As dificuldades dentro de uma sala de aula, mesmo que em educação infantil, muita das vezes são muitas, claro que não se deve generalizar, porém as dificuldades existem, na maioria dos centros educacionais.

Alunos com problemas disciplinares, pais que transmitem seus problemas pessoais para os alunos e professores.

Muitos dos formadores dos profissionais de pedagogia, procuram transmitir em suas aulas algumas dessas dificuldades, que são vividas na maioria das vezes por eles mesmo, e essa dificuldade também existe dentro de uma universidade ou faculdade.

Cabe ressaltar que não é porque são adultos que também não causariam problemas, pelo contrário, existem diversos relatos de professores de ensino superior que passam por algumas dificuldades de ensino dentro da sala de aula, não devemos generalizar, mais esta dificuldade existe sim.

Então, cabe a procedência na existência de uma mediação relevante deste processo, respondendo e reescrevendo toda a história social, continuamente, revendo experiências, evocações, questionamentos que por muito, possui a tarefa de zelar e contemplar a reflexão de seu determinado valor.

O profissional pedagogo tem o papel de validar a aproximação da práxis escolar dentre suas aplicações, como nos narra Hora (2009), sendo:

- Um profissional da educação com ampla visão do trabalho pedagógico em suas várias dimensões, tanto no sistema escolar como em outras instâncias educativas;

- Um profissional com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica, compreendendo a multidimensionalidade do processo educativo;

- Um pedagogo-investigador, cuja aproximação com seu objeto de estudo se dá pela pesquisa, articulando teoria e prática e capaz de pesquisar, elaborar e reelaborar o conhecimento, aplicando-o e situações concretas.

- Um profissional comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, com a busca de especialização em seus campos de atuação, considerando as perspectivas e as exigências do mundo do trabalho em processo de transformação;

-Um profissional compromissado ética e politicamente com o conjunto da população brasileira.

Quando se propõe a trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio, conhecer seus interesses e as suas necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissionalismo do pedagogo está ligado e relacionado diretamente a sua formação, tanto a inicial como a continuada, fazendo com que assim creiam que o caminho trilhado para a profissionalização é pautado em um tripé que é a formação, a participação e a experiencia.

A educação do educador deve ser continua, o educador deve evoluir conforme a história evolui, conforme a tecnologia evolui.

Não se deve parar no tempo e manter apenas o que se aprendeu na faculdade ou em cursos, deve-se sempre trabalhar a evo-

lução, a aprendizagem, pois é assim que o docente trabalha, adquirindo conhecimentos para transpassar seus conhecimentos adquiridos.

O trabalho do docente também é continuo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na educação, o seu trabalho é desenvolvido com maestria e com segurança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEOCADIO, Carlos Afonso Leite. Legislação Educacional. Rio de Janeiro: Instituto A Vez do Mestre, 2007. 179 p. (Caderno de Estudos).

LIBANIO, João Batista. A arte de formar-se. 2 eds. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 7 eds. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA Zilma Ramos de Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. 2007. 3ª edição. Cortez (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

SAVIANI, Demerval. Da Nova LDB ao Fundeb. Campinas: São Paulo. 2008. 2ª edição. Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea)

ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA CACIANO FERREIRA

RESUMO

O presente material monográfico refere-se à pesquisa acerca do espaço de aprendizagem na educação infantil, tendo em vista a relevância da questão didática, da compreensão acerca dos processos pelos quais devemos enquanto educadores conceber a educação da infância, à luz da formação integral dos sujeitos. A pesquisa surgiu da necessidade de abordar os conceitos que se referem à educação infantil na atualidade e verificar como o espaço de aprendizagem deve ser considerado para desenvolver as funções à que se destina, à luz do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Para tal a pesquisa inicia-se nos estudos sobre a concepção de espaço, de brincadeira, aprendizagem e linguagem para por fim analisar os processos de avaliação na educação infantil. A análise conclusiva aponta para a necessidade de adequar-se as propostas pedagógicas desconstruindo o caráter conteúdista da educação infantil, promovendo a reflexão sobre a ação de forma constante, buscando a formação continuada dos professores, com o envolvimento de todos os atores em busca de um espaço de aprendizagem com múltiplas experiências voltadas ao protagonismo infantil. Desta forma o presente material apresenta-se como um caminho para futuras discussões acerca do tema, que não se finda em si mesmo e sim fomenta novos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Didática; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present monographic material refers to the research on the learning space in early childhood education, in view of the relevance of the didactic question, of the understanding about the processes by which educators should conceive childhood education, in the light of the integral formation of

the subjects . The research arose from the need to address the concepts that refer to early childhood education and to see how the learning space should be considered to develop the functions for which it is intended, in the light of social, cognitive and affective development. To this end, the research begins with studies on the conception of space, play, learning and language to finally analyze the assessment processes in early childhood education. The conclusive analysis points to the need to adapt the pedagogical proposals by deconstructing the content character of early childhood education, promoting reflection on the action in a constant way, seeking the continuous training of teachers, with the involvement of all actors in search of a learning space with multiple experiences focused on child protagonism. In this way, the present material presents itself as a way for future discussions on the theme, which does not end in itself but promotes new studies.

KEYWORDS: Education; Didactics; Learning.

INTRODUÇÃO

A criança é vista na sociedade atual de forma que deve acompanhar os processos inerentes as profundas transformações que vivenciamos cotidianamente, com alto grau de complexidade e de diversidade.

De tal modo a escola deve acompanhar esse processo e, portanto deve rever a concepção de espaço de aprendizagem na educação infantil, assim a concepção tradicional que privilegiava o ensino de conteúdos voltados aos métodos deve ser repensada, e considerada a partir de então, diante as novas demandas do cenário mundial, que demandam atitudes efetivas voltadas à formação integral do sujeito, em seus aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

A criança agora é vista como um ser ativo, competente e construtora do seu processo de aprendizagem, sendo fundamental considerar as necessidades individuais e a formas de interação com o mundo social.

No mundo atual é extremamente importante considerar o ensino de valores para a promoção da cultura de paz, e assim a educação infantil ganha um caráter mais efetivo em sua contribuição para a formação humana.

Deste modo, o presente material monográfico versa sobre a pesquisa acerca da construção dos espaços de aprendizagem na primeira infância tendo em vista as demandas atuais, na compreensão de que o desenvolvimento infantil é um processo complexo que demanda o conhecimento das experiências anteriores da criança de suas relações com o ambiente e tais fatores relacionam-se intrinsecamente com o processo de aprendizagem.

Assim a pesquisa refere-se à análise de aspectos fundantes para o estabelecimento de processos efetivos na perspectiva do desenvolvimento infantil nas unidades escolares contemplando as metodologias adequadas as necessidades atuais.

CONCEITO DE ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A definição de educar é relevante no que tange às especificidades de cada nível, busca-se aqui dentro dos dispositivos legais que norteiam a educação brasileira apropriar-se desse conceito, dando visibilidade desde a educação infantil tendo em vista a inserção social dos educandos.

Segundo o RCNEI, 1998:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais,

estéticas e éticas na perspectiva de para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.23).

Desta maneira verifica-se a relevância do planejamento das propostas didáticas de forma permanente, com espaço para as reflexões e para as observações das vivências das crianças durante o percurso de explorações e aprendizagens, para que desta forma a escola seja um espaço significativo para o pleno desenvolvimento humano de forma integral.

Assim, a partir desse entendimento precisamos considerar a questão do espaço escolar em todas as suas dimensões, para que este esteja adequado as necessidades para a realização das propostas educativas de modo à dar condições para que as crianças tenham os seus limites respeitados, que sintam-se seguras, e que este seja um ambiente acolhedor e estimulante.

O espaço é visto como o terceiro educador segundo Rinaldi, 2012:

As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um "ambiente formador", um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (Rinaldi, 2012, p. 157).

Em conformidade ao pensamento do autor, verifica-se que o espaço é o ambiente que constitui-se de acordo com a maneira como o pensamos e com o planejamento pelo qual queremos atuar sobre ele.

O espaço escolar é aquele no qual a criança vivencia as suas experiências com os pares, com os adultos, com os objetos e com elas mesmas em virtude de suas emoções, através de suas emoções.

Assim o espaço escolar torna-se um espaço de identidade daquele grupo o qual está sendo atendido revelando a cultura de seus atores, deste modo é primordial no planejamento das práticas pedagógicas na educação infantil, consideramos o espaço como um aspecto relevante de planejamento.

O cuidar e o educar na educação infantil, são conceitos indissociáveis, o cuidado é inerente à pratica cotidiana nos centros de educação infantil e pré- escolas, que durante muitas décadas foram vistos apenas como espaços de cuidados, diante à necessidade das mães trabalharem e não terem onde deixarem seus filhos.

Apenas na contemporaneidade com os estudos atuais, a educação para a infância passou a ser considerada como relevante.

A visão de educação para a infância segundo Oliveira, 2008 refere-se à:

"ser professor é ser um parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento. O ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento e para isso, ele deve ser planejado pelo educador. (OLIVEIRA, 2008, p.193).

Desta forma observa-se como o planejamento didático na educação infantil deve considerar aspectos relevantes, no bojo do olhar sensível para as produções das crianças, conhecendo assim os seus interesses e suas hipóteses, para tal deve haver a escuta do processo de aprendizagem com atenção as falas e as construções dos sujeitos.

Assim, o cuidar e o educar revelam-se em uma dimensão que é afetiva e relacional, o educador passa a conduzir as crianças, criando as estratégias para que elas adquiram os seus conhecimentos através das explorações.

Desta maneira o planejamento deve versar sobre uma conduta em que o professor dê atenção ao processo ao qual aquela pessoa vem se descobrindo como sujeito, verificando as suas singularidades e potencialidades a fim de contribuir para o seu processo de conhecimento sobre o mundo que o cerca e o desenvolvimento de suas habili-

dades.

É durante as interações que as crianças desenvolvem-se no processo de socialização, de forma que os laços afetivos vão se ampliando, no sentido de reconhecer também as diferenças e singularidades entre os pares.

Desta forma a ideia de educar na educação infantil, caminha de forma íntima com a relação socioemocional e a construção integral do sujeito, sendo essencial o trabalho no que tange à educação de valores de vida para o exercício da cidadania.

O cuidar e o educar na educação da infância revela-se no sentido que sejam propiciados os momentos de acolhimento, e que o educador desenvolva a sua sensibilidade afim de compreender o momento pelo qual a criança está passando em sua construção, sendo o período da primeira infância aquele de maior potencial para a aprendizagem em diversos aspectos.

Ao coloca-la em posição mais ativa, de parceria e coautoria do que ocorre e de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem, ele estará dando oportunidades para as crianças construírem uma identidade, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdos. A identidade da criança também está sendo formada durante as atividades da vida diária, como a alimentação por exemplo. (FERREIRA, 2003, p.12)

De tal forma, conhecer as crianças exige sensibilidade por parte do professor e de disponibilidade para acompanhar as construções no que tange a escutar, observar, questionar, para promover então experiências articuladas aos objetivos propostos no currículo.

Assim faz-se necessário uma intervenção pedagógica flexível tendo em vista mediar às situações de aprendizagem de forma constante e dinâmica, sendo uma ação desafiadora que contempla os objetivos de aprendizagem atendendo as peculiaridades da primeira infância.

CONCEPÇÃO DE BRINCAR

Na atualidade vem se destacando o conceito de brincar como sendo essencial ao desenvolvimento humano, pois a brincadeira é uma linguagem própria da criança, que refere-se à imaginação e a linguagem simbólica tão fundamental para a formação humana.

É através das brincadeiras que as crianças transformam os conhecimentos já adquiridos anteriormente em conceitos gerais, desta maneira a intencionalidade pedagógica é fundamental, havendo a necessidade da mediação do professor.

Durante a observação das brincadeiras é possível ofertar os materiais e os ambientes adequados às finalidades pedagógicas permitindo assim a aquisição de conhecimento por meio de experiências imaginativas e criativas organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil.

Desta forma observa-se a relevância de se contemplar vivências em que sejam respeitadas as culturas de infância com propostas tais como, jogos, brincadeiras e brinquedos que promovam o interesse e a motivação dos pequenos aprendizes.

Por meio da brincadeira, as crianças aprendem regras sociais, a conviver, desenvolvem a criatividade, o emocional, o cognitivo e o afetivo dentre muitas habilidades, fortalecendo assim o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Segundo Piaget, 1996:

“As crianças só são livres quando brincam entre si, ocasião em que criam e desenvolvem a sua autonomia”. (PIAGET, 1996, p. 15)

Para Vygotsky, 2003:

“O brincar também funciona como agente de socialização, um balizador das relações humanas”. (VYGOTSKY, 2003. p. 20)

Em conformidade ao exposto verifica-se que a interação social é de suma importância para o processo de aprendizagem na infância, cabendo ao professor considera-la

no planejamento das práticas educativas.

Para tal são propostas indicadas:

- Situações de conversa;
- Brincadeiras livres e dirigidas;
- Diferentes formas de agrupamento;
- Atividades com músicas e brincadeiras cantadas.
- Ações que promovam a comunicação entre os pares.

Durante as brincadeiras é fundamental que o professor se posicione criando estratégias para que as crianças desenvolvam-se enquanto interage, de forma que possam desenvolver as suas potencialidades, à luz das tomadas de decisões, construção do conceito de regras, cooperativismo, solidariedade, respeito ao próximo e a si mesmo.

A formação docente para o atendimento a infância deve privilegiar o brincar como a metodologia principal para as aprendizagens, ao professor cabe adequar o seu planejamento com recursos ligados as diferentes áreas do conhecimento contemplando a literatura, a arte, o movimento e as demais linguagens próprias da infância favorecendo assim a construção do conhecimento de acordo com as características e a sua formação integral.

A APRENDIZAGEM E A LINGUAGEM

A educação infantil é uma fase de suma importância para a criança, sendo assim a maneira como o professor atua pode deixar marcas profundas que afetarão de modo positivo, bem como negativo na construção dos sujeitos que incidirão durante todo o percurso escolar.

Tendo em vista a sua relevância, ao professor cabe atuar de forma consciente e crítica na perspectiva da formação de cidadãos que se reconheçam como seres competentes construtores de sua história exercendo o seu protagonismo.

Nos últimos anos a educação infantil tem sido contemplada nos pressupostos legais que norteiam a educação básica brasileira , considerando estudos referentes ao desenvolvimento humano.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2018, p. 42).

Observa-se que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na primeira infância é visto como forte aspecto a ser considerado na educação infantil, tendo em vista ser fundamental para a inserção social das crianças nas atividades cotidianas.

A educação infantil deve promover as experiências significativas de aprendizagem da língua e ampliar as capacidades de comunicação e expressão associadas às quatro competências linguísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 32)

Durante a educação infantil verifica-se que o contato com a escrita é um momento de descoberta, desta forma há a necessidade de enquanto educadores e também como família, propiciarmos o contato com diferentes portadores de gêneros textuais, bem como de objetos riscantes, propiciando a ampla experimentação.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.” (BRASIL, 2018, p. 22)

Deve-se considerar também os conhecimentos prévios, na observância de que não são homogêneos, pois são resultantes de experiências sociais distintas e devem ser considerados diante ao planejamento pedagógico, prevendo assim estratégias para sua ampliação.

Nessa perspectiva verifica-se que fundamenta-se a necessidade de oportunizar as capacidade de comunicação entre os pares, através de rodas de conversas, assembleias, discussões, relatos de experiências vividas, músicas, histórias, jogos e brincadeiras para diferenciar as propostas metodológicas.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito se fala sobre a avaliação na educação infantil, sendo vista como um processo contínuo, flexível, e reflexivo, pois através da avaliação e do acompanhamento do processo o educador obtém as informações necessárias para rever a sua ação, podendo readequar o seu planejamento ou retomar determinadas situações bem como verificar o desenvolvimento das crianças de forma individual e coletiva.

O acompanhamento do processo educativo deve ocorrer de forma planejada e continua por meio de registros, para que desta forma o professor possa conhecer o aluno e descobrir como pensam e sentem, servindo como importante meio para conhecer os detalhes de sua evolução, o que facilitara o planejamento de novas ações.

É importante também que as crianças contemplem as suas conquistas e superações durante o processo de aprendizagem, assim faz-se necessário que o professor compartilhe as suas observações com os educandos.

Assim a avaliação na educação infantil é um importante instrumento de reorganização da prática pedagógica na perspectiva dos objetivos, conteúdos, procedimentos tendo em vista o acompanhamento e o reconhecimentos de cada grupo e de seus participantes.

CONCLUSÃO

No boja das demandas sociais atuais, verifica-se que ao longo das décadas o espaço escolar na perspectiva da educação infantil foi se ressignificando.

No passado surgiu como um espaço para cuidar de crianças enquanto as mães estavam trabalhando, e por muitos anos foi vista como assistencialista, até recentemente ser apontada como uma importante instituição que auxilia na formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade de forma potente com consciência crítica. Deste modo então o conceito de cuidar e educar passaram a ser vistos como indissociáveis, e o espaço escolar na primeira infância precisou ser reorganizado

tendo em vista superar as metodologias tradicionais de ensino.

Assim, por meio desta pesquisa foi possível verificar que o espaço de aprendizagem na educação infantil deve desvincular as metodologias tradicionais que versavam sobre a apropriação dos conhecimentos por meio das reproduções, e na atualidade devem ser privilegiados os aspectos que referem-se a fomentar ações que permitam às crianças buscarem seus próprios conhecimentos por meio das experiências, sendo o professor o mediador do processo de aprendizagem.

Foi possível identificar ao longo do percurso desta pesquisa que, o educando necessita de experiências significativas de aprendizagem e que o professor é aquele que oferta recursos para que o conhecimento aconteça fortalecendo assim o protagonismo e a autonomia do aprendiz durante o processo.

De tal modo, as propostas de atividades devem ser estimulantes e desafiadoras, o espaço deve ser organizado de acordo com as necessidades das propostas, viabilizando as experiências e interações durante o processo.

As atividades devem ser propicias as

ações individuas e coletivas com ênfase à autonomia e ao protagonismo, de forma que a criança seja sempre o centro da ação pedagógica.

Os dispositivos legais da educação básica privilegiam tais ações, porém na prática ainda há um longo caminho para a sua efetivação, pois não basta apenas tomar conhecimento de suas implicações e sim criar estratégias para a sua efetivação.

Conclui-se aqui que para que as práticas pedagógicas na contemporaneidade sejam vivenciadas de acordo com as propostas educacionais vigentes, deve-se haver uma ampla discussão acerca dos currículos, diálogo constante e formação continuada à luz dos objetivos de aprendizagem na primeira infância.

Desta forma, iremos consolidar as diretrizes para uma educação que promova desde o ingresso das crianças a aprendizagem em face a educação integral, que considera o protagonismo, e o respeito aos direitos sociais.

Este foi um momento reflexivo tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano do professor, porém é possível compreender que por meio de estudos, estratégias metodológicas adequadas e ações coletivas junto a toda comunidade educativa é possível promover ações efetivas na promoção da educação de qualidade.

Na contemporaneidade, o professor deve ser habilitado e deve promover situações significativas de aprendizagem desde a educação infantil na promoção da autonomia e identidade, sendo assim um grande desafio educar no que refere-se a relação entre a teoria e a prática tendo em vista a promoção do conhecimento para além dos conteúdos visando uma proposta mais significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.1988, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.

.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.

. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo.

ARIÈS, Philippe. História social da família e da criança. São Paulo: Zahar, 1981.

ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. “O que quer” a base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 3, p. 119-141, 2016.

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. Leia Escola, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018.

BAPTISTA, M.C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Ângela Dalben et. al (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, J. Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas: Papirus, 1995.

FILGUEIRAS, C. A. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1994.

FREITAS, M. C. de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001. VYGOTSKY, L. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa. 1975. ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 10. Ed. São Paulo: Global, 1998.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DE UM DOCENTE

TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

RESUMO

A maneira que o professor media é contínua, o tempo inteiro está observando os alunos. Para avaliar devemos ter um olhar sensível voltado á criança, verificando se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos pelo plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo. Este trabalho visa à discussão da importância do orientador educacional, bem como a especificação do seu papel no âmbito escolar. Algumas considerações foram apresentadas sobre esse educador que, que participa da formação de indivíduos e cidadãos, e como tal, pode agir como sujeito transformador de realidades. Sua especificidade profissional está também diretamente ligada aos desafios de nosso tempo. Para melhor entendimento, as questões da globalização e da sociedade capitalista, as formas alternativas de educação e o fracasso e evasão escolares foram elucidados, a fim de compreender como o orientador pode trabalhá-las em seu campo. O orientador deve ser atento às transformações no campo tecnológico e social, mantendo-se sempre atualizado, elevando sua prática educacional. Sendo assim, essas questões foram abordadas para melhor entendimento do contexto histórico e da sociedade em que estamos inseridos, para justamente afirmarmos aqui a importância do O.E.

PALAVRAS-CHAVE: Orientador; Educação; Desafios, Mediação.

INTRODUÇÃO

O papel do orientador vem crescendo e se aprimorando a cada dia, de acordo com as necessidades dos dias atuais. O mercado de trabalho exige cada vez mais e a educação como fim transformador para acompanhar as tecnologias, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente, ou seja, se aperfeiçoar estando em formação contínua. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do Orientador Educacional seja válido é de suma importância que faça estudos constantes, principalmente no âmbito social-político no qual a escola está situada.

Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENQUANTOORIENTADORES EDUCACIONAIS)

De acordo com Cunha (1989) prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Para Brasil, (2007), há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para a professora, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora,

pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Segundo Cunha (1989), para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo Cunha (2015) são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto Cunha 1989, explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (1989) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola. Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90. Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 1989. p. 12).

1.1 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Cada pessoa reage de formas, maneiras diversas a qualquer mudança, e isso não é diferente quanto à organizacional, e principalmente em um ambiente de trabalho. Segundo Nishioka, (2009), as novas estruturas de mudança organizacional estão influenciando no habitar do trabalhador, pois em muitas mudanças é necessária a quebra de valores, que resulta na mudança de comportamento e consequentemente o relacionamento profissional. É necessário preparar o ambiente adequado para a mudança e fazer com que as pessoas aprendam a desenvolver e inovar.

De acordo com Chiavenato (2008):

O grande obstáculo e a dificuldade maior, no entanto, é o fato de que a maioria dos administradores e gerentes está acostumada a trabalhar com a atenção voltada para os assuntos físicos e concretos. Com coisas previsíveis, determinadas e de compressão lógica. Isto é eles sabem lidar, com extrema facilidade e perícia, com coisas reais e palpáveis, independente se são máquinas, equipamentos, materiais, computadores, produtos, serviços etc. Mas ostentam uma enorme dificuldade e imperícia em lidar com pessoas. Enquanto seu boletim traz notas altas em questões ligadas a aspectos hard, os números são vermelhos ou extremamente baixos quando se trata de aspectos solf. E aí residem os maiores problemas para fazer acontecer à mudança dentro das empresas. (CHIAVENATO, 2008, P. 290).

Toda mudança gera modificações nas atividades no dia-a-dia de qualquer colaborador, nas relações de trabalho, nas responsabilidades dentre outros. De acordo com Chiavenato (2008), as mudanças ocorrem em quatro ondas de mudanças organizacionais que são: era da agricultura, era do artesanato, era da industrialização e errada. Novas tecnologias necessitam de novos conhecimentos tanto para execução de operações como na gestão de pessoas, e isso significa à necessidade de uma adaptação às mudanças que surgem em qualquer tipo de instituição.

Para que a mudança seja dinamizada, é necessário que exista um ambiente psicológico propício, uma cultura organizacional adequada, um estímulo individual e grupal para a melhoria e para a excelência.

Dependendo do nível de mudança é possível notar a reação do indivíduo. Segundo Chiavenato, (2008), uma mudança de grau baixo passa despercebida pelas pessoas, já uma mudança de grau mais elevado, ela provoca impacto nas pessoas, o que por vezes causam resistência à mudança.

As mudanças modificam o comportamento das pessoas, Chiavenato (2008) considera que:

As pessoas podem aceitar as mudanças de maneiras diferentes. Isso significa que elas podem aceitar positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação quando movidas pelos argumentos da direção da empresa ou quando adotam uma postura proativa em que não apenas aceitam a mudança, mas tomam a iniciativa pessoal de fazê-la acontecer. No entanto, as pessoas podem comporta-se negativamente em relação às mudanças que ocorrem na empresa. Elas podem mudar porque são simplesmente estimuladas ou coagidas para isso, como podem se acomodar à mudança, habituando-se a um comportamento rotineiro e cotidiano, como também podem reagir negativamente à mudança por meio de um comportamento de defesa para manter o status quo ou ainda tentar obstruir de maneira velada ou aberta qualquer tentativa de mudança dentro da empresa.

Mesmo mudanças aparentemente positivas, racionais ou vantajosas costumam envolver uma pesada sensação de incerteza e de perda. É que as pessoas nem sempre são adequadamente preparadas para a mudança. Nem acostumadas a elas. (CHIAVENATO, 2008, p. 294-295).

Se as pessoas forem preparadas para enfrentar as mudanças, essas serão superadas sem a necessidade das resistências.

Para isso a necessidade de uma ótima comunicação entre as pessoas envolvidas no ambiente de trabalho.

Programas bem-sucedidos de mudanças envolvem o planejamento a longo e em curto prazo. Quanto mais claros os objetivos fixados, mais eficiente será o programa.

1.2 -COMUNICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DAS INSTITUIÇÕES

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece, afirma Davis, (1992).

Segundo Davis 1992, as organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna

impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira, a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque compreendem que o sacrifício é necessário. (DAVIS, 199, p.5).

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação, afirma Robbins (2007, p.184).

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse princípio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação está presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

As instituições devem desenvolver meios para aproximar os empregados às atividades dentro da escola, conforme Milkovich (2010):

Estimular o envolvimento dos empregados é uma ideia que todo mundo apoia. Envolver as pessoas na estruturação de suas funções e fornecer a elas o treinamento e as ferramentas necessárias para um desempenho eficiente é uma fórmula aprovada para a

melhoria da qualidade e da produtividade. O objetivo é motivar as pessoas a serem mais criativas e produtivas. Dar a elas a possibilidade de sentirem-se orgulhosas do trabalho que realizam. (MILKOVICH, 2010, p.477).

2- MUDANÇA ORGANIZACIONAL E AS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão cria-las e promovê-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

De acordo com Limongi (2002):

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção. (LIMONGI, 2002, p. 279- 280).

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada indivíduo porque onde existe mudança, interferirmos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

De acordo com Milkovich, (2010):

“O manual deve ser constantemente atualizado e divulgado entre os empregados; e a chefia precisa estar absolutamente familiarizada com ele, já que é ela a responsável pela tradução das políticas em ação.” (MILKOVICH, 2010, p. 475).

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades, afirma Limongi (2002).

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por

exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram. (HELLER, 1999, p. 42).

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações, afirma Heller (1999).

De acordo com Prado (2018):

Os projetos pedagógicos precisam estar preparados às mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisam estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados. Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças. (PRADO, 2018, p. 46- 47).

3-POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Pimenta (1985), podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas. O bom senso, o sigilo e o cuidado na emissão de juízos de valor podem favorecer o trabalho do orientador.

É relevante saber se a educação dada aos alunos de hoje, cumpre os objetivos pedagógicos postos pelo aparato legal que regula a sua atuação? Será que os desvirtua? Quais as concepções de educação, aprendizagem e formação que os orientadores educacionais vivenciam em suas práticas? A avaliação é contínua, o tempo inteiro está observando os alunos, para avaliar devemos ter um olhar sensível voltado para a criança, verificando se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos pelo

plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo. O trabalho deve ser aperfeiçoado para se tornar ainda mais minucioso, mais objetivo e, também, mais claro para as famílias entenderem o processo e os critérios pelos quais seus filhos são avaliados. A avaliação na educação infantil parte de um importante processo ensino-aprendizagem, tem se tornado tema de muitas pesquisas, debates e discussões acadêmicas.

Os professores formados em Pedagogia podem trabalhar desde a educação infantil, até o ensino fundamental I, e trabalhar com educação especial adaptando sua própria formação.

Assim, Libâneo (2010) relata que a integração se faz tão presente e necessária deixando transparecer que vários aspectos culturais estão desaparecendo, e é justamente essas peculiaridades que são necessárias reconhecermos e valorizarmos e resgatarmos enquanto educadores. Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. A mudança da ética social, em função das transformações nas relações humanas ocorridas com o advento da globalização e com o progresso tecnológico confronta-se com o fato de que a ideologia dominante que necessita de indivíduos alienados perante sua real situação, para que não percebam a intenção do mercado que impõe o trabalho em fábricas e a formação de mão de obra qualificada, determinando quem avança e quem estagna. É imprescindível que o professor busque constantemente mecanismos que o tornem observador, não só do aluno como de si próprio, analisando a sua prática pedagógica e o que ela influencia no desenvolvimento do aluno. É necessário que o professor tenha, além de um alicerce teórico, autoconhecimento, senso crítico e humildade para reconhecer seus erros, suas falhas e estar aberto a novas tentativas, sempre visando ao melhor para seus alunos.

Para Freire (1997), em relação à escolha do tema de estudos, um assunto não surge de maneira espontânea, é decorrente de situações e interesses que influenciam as escolhas do pesquisador. A fim de relevar a escolha pelo tema há três vertentes que justificam a opção pelo objeto de estudo: o interesse profissional e pessoal, a relevância para a educação brasileira e o preenchimento das lacunas do conhecimento. Esta pesquisa ajuda profissionalmente professores a refletirem sobre sua prática e sobre concepções de avaliação até refutadas pelos mesmos, mas assim mesmos empregados no cotidiano escolar. Além da questão profissional, o interesse pessoal, pois a vida escolar é cercada de práticas avaliativas desvinculadas da aprendizagem.

Libâneo (2010), apesar de haver muitos estudos acadêmicos pertinentes a avaliação escolar e a relação professor-aluno, não há trabalhos, de acordo com os bancos de pesquisa analisados, que articule avaliação, poder, punição e perpetuação de um ciclo.

Além de apresentar as possíveis concepções de avaliação dos professores e alunos, as relações de poder legitimadas pela avaliação e as percepções e sentimentos dos sujeitos quanto à avaliação, temos a questão das consequências da perpetuação de uma avaliação independente do processo ensino-aprendizagem, e a perpetuação de um ciclo aparentemente infindável. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Sendo verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 104p. (Metodologia / didática / prática / gestão).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1994. 264p. (Metodologia / didática / prática / gestão) (Biblioteca pessoal)

PIMENTA. S. G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese de doutorado. PUC-São Paulo, 1985.

TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

TAMARA ALESSANDRA DE SOUSA SILVA

RESUMO

Falar em tecnologias no dia de hoje é muito comum, uma pandemia veio para mostrar o qual importante é o uso da maquina. Às tecnologias educacionais invadem o sistema ampliando o conhecimento, sendo de grande importância para o aprendizado, entender a situação real e trabalhar com ela fortalece todo trabalho nas linguagens do conhecimento, o mundo cresce a cada minuto enriquecendo de ideias e desafiando o saber, interagir com o outro é possível facilitando os cuidados com o meio ambiente, ampliando conhecimento. O trabalho é uma referencia bibliográfica que conta com a pesquisa de autores consagrados, que vive em buscas de ações positivas a cerca das tecnologias, o trabalho faz com que se perceba a importância que a tecnologia tem na vida das pessoas e quanto é importante desde a educação infantil. Aprender a pensar em espaço e as tecnologias são fundamentais para o crescimento pessoal e social A identificação do eu como pessoa e a diversidade cultural, precisa considerar o recurso tecnológico como exploração do meio. Aprender através de um computador ficou muito comum, assim como o avanço de vários trabalhos também.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologia; Educação; Conhecimento; Mundo.

1-**INTRODUÇÃO**

As escolas estão se adaptando ao novo podendo ampliar a diversidade cultural. As tecnologias têm avançado a cada minuto fazendo assim tanto professor quanto aluno buscarem novos conhecimentos, é uma vantagem na vida escolar, pois ganha tempo, espaço na vida escolar, uma pandemia chegou para mostrar o quanto é importante o uso das tecnologias no sistema, trabalhar em casa, estudar em casa cresceu para que uma economia não afundasse, é importante que as pessoas entendam que as tecnologias são importantes e merecem esse olhar, muitos pais hoje estudam com seus filhos devidos uma necessidade que mudou tudo de uma hora para outra.

O processo de ensino aprendizagem muda a cada momento e por isso é importante que a escola se aproprie desse momento, a informática educacional e um auxiliar no aprendizado.

A internet leva as pessoas a lugares onde é difícil chegar, jogos, interação, bibliotecas com números de livros virtuais que são muito bons. A escola e um lugar onde é aberta a comunidade, pois rico em aprendizado e sabedoria faz com que as pessoas se tornem cidadão que busque seus objetivos, mas em contrapartida e um lugar também que as crianças conhecem suas dificuldades, buscando soluções e muitas vezes fazendo de conta que nada acontece, nesse modo crianças crescem e viram adultos frustrados por não terem encontrado soluções para suas dificuldades, por isso toda adaptação e valida para o trabalho.

Educar através da curiosidade eleva a níveis mais altos de conhecimento e cultura popular, e importante o trabalho, pois a tecnologia é usada para o bem e mal por isso intensificar o trabalho e conscientização da criança ajuda é muito no trabalho.

As escolas precisam a cada dia se organizar para ampliar salas de informática de maneira de oferecer qualidade no trabalho.

Hoje ainda há resistência por parte de alguns profissionais por terem medo do novo, refletir e dar curso de formação para os profissionais cabe às secretarias ampliar as plataforma de conhecimento com cursos e inovações para facilitar a vida das pessoas.

Apesar da facilidade de ampliar o conhecimento a partir de uma tela é preciso entender e utilizar da melhor forma possível, o conhecimento enriquece desde quando melhor utilizado por isso e importante a formação dos professores para atuar nesse contexto.

2 A Escola e as Tecnologias

Todo conhecimento e rico e valido quando se fala em aprendizagem e desenvolvimento. A escola precisa acompanhar o sistema e para isso é importante que as mudanças sejam feitas, o mundo virtual esta ai a cada dia com as novas tecnologias de ponta que precisa ser trabalhada. Apesar de o sistema mudar diariamente muitas pessoas ainda hoje não consegue acompanhar o uso da maquina não e tão simples para muitas pessoas As tecnologias invadem as casas trazendo inovações e motivações para encontrar o novo, viajar pelo mundo e conhecer lugares que jamais se pode ir, o aprendizado deve proporcionar conhecimentos e trajetórias ricas.

Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2000, p.61)

É importante que tiver consciência de que essa multiplicidade de situações, em alguns momentos, exigirá do professor uma

atitude de mediador nas interações educativas com seus alunos. Outras vezes, poderá estar, juntamente com eles, criando desafios perante os conteúdos apresentados, que por sua vez poderão estar revelando a realidade do mundo do aluno. Talvez a mais difícil seja aquela quando o professor deverá assumir a direção da interação no processo educativo. A mais difícil, talvez, porque nesse momento deverá ter a clareza dos limites de sua intervenção para não anular a criatividade e a iniciativa dos alunos. Difícil, também, é o desafio que se coloca quando o professor deve assumir a atitude de sugerir caminhos para o educando no processo de aprendizagem dos conteúdos ministrados. As fronteiras entre o ato de sugerir e o de pontificar muitas vezes são pouco transparentes. (PARÂMETROS CURRICULARES, 1998)

E importante que o uso da tecnologia amplie barreiras e universo que vai além de uma simples pesquisa de campo, quanto mais se busca mais se aprende.

A responsabilidade dos sistemas educativos, frente a este novo desafio é considerável: será preciso formar os educadores para esta tarefa e também promover o desenvolvimento dessa nova disciplina (BELLONI, 2005 p, 46)

Os profissionais precisam estar atento as mudanças para pode programar nos projetos escolares, nas propostas de ensino até na vida profissional e social das pessoas

A tecnologia que é hoje uma novidade, um dia será o antigo. A tecnologia que para algumas gerações é considerada antiga, será nova para outras que com ela nunca conviveram, carrega consigo esta imaterialidade apontada na citação que abre este texto. Apresente uma máquina de datilografar para uma criança de sete anos e ela provalmente estará diante de uma novidade considerada uma antiguidade para uma pessoa de setenta anos. Apresente um tablete para ambos e a qualidade de consciência se inverterá, ou seja, para o adulto não habituado com dispositivos móveis, o tablete será uma novidade, como a máquina de escrever para a criança. O desenvolvimento desta tecnologia acompanha os tempos e espaços de interação, conflitos e soluções encontradas pelos grupos sociais durante a história da humanidade. O desenvolvimento e a evolução destes recursos entre os diversos grupos sociais e as informações contidas neste processo forma essências a sobrevivência da cultura e legado destes coletivos (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2015, p.14)

O desenvolvimento educacional é uma construção que segue o tempo e as transformações do mundo seja real quanto imaginário.

Tanto o espaço quanto o tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica. A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23)

As transformações acontecem e a escola precisa se adaptar a ela para dar o melhor para seus alunos.

É de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, dependem, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Reinventar e papel da escola que se apropria das mudanças do sistema e dos planejamentos da educação, a escola fornece meios de fazer das pessoas críticos fazendo as tecnologias influenciar nas mudanças.

O uso das tecnologias utilizadas desde cedo pelos pequenos, o encantamentos pelas telas de computadores e celular e nítido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em seu volume dois, “Formação Pessoal e Social”, os seguintes objetivos devem ser buscados pelas instituições de ensino de educação infantil, quando da educação de crianças de 0 a 3 anos: é importante um conhecimento por todas as idades ampliando o auto e conhecimento das pessoas. A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, (RCNEI, 1998, p. 27)

A aprendizagem deve acontecer desde a infância fortalecendo o uso da maquina de maneira que o aprendizado aconteça, e fato que os celulares invadiram as casas, mas muitas vezes se torna um desafio para os pais e a escola, trabalhar junto a esse processo ajuda na formação de cidadãos críticos e inovadores.

O tempo muda e o enfoque no ensino aprendizagem tenta desenvolver uma consciência que será alcançada, estabelecendo relações sociais e coletivas, mas para isso é necessário despertar a consciência do aluno em aprender.

A aprendizagem da criança deve estar voltada para diversidade, pois a geração de hoje exige sempre mais, um dos fatores que não deixa de ser citado e as tecnologias que estão invadindo as casas, escolas de maneira positiva, pois muitas crianças que não se interessa pelas folhas mostram interesse pelos teclados.

É importante que o professor esteja ciente do que o sistema oferece para poder ajudar seu aluno. As escolas hoje estão sendo equipadas com computadores para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

2.1Desafios e a tecnologias educacionais

É certo que o mundo virtual já e motivo de muita discussão e segmentos, pois ao mesmo tempo em que favorece a educação há também seus desafios que deixam a preocupação ampla, a escola em si tem papel importante, pois muitas vezes é ela que fornece dado o quanto à tecnologia ajuda e desconstrói a humanidade.

Tudo que a sociedade criou, produziu, concebeu a fim de expandir a capacidade do ser humano pode ser considerada tecnologia. Este processo de criação acompanha o desenvolvimento de uma sociedade e faz parte da evolução da cultura vivenciada. ”A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo. Por isso existe como conhecimento acumulado e por essa razão e continua produção (LION, 1997.p.31)

As pessoas querem aprender sempre mais por isso o novo abre as portas de muito entendimento e tentativas de se acertar, ampliar as maneiras de se aprender ajuda no aprendizado, hoje o acesso é livre e muitas pessoas começam a fazer parte dessa nova aprendizagem.

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao mesmo tempo em que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significado, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem. (AMADEU, 2016, p.20).

O mundo globalizado reforça inovações de maneira a melhorar o conhecimento, a cada dia novas invenções e estruturas de aprendizagem são observadas, influenciando para melhorias na aprendizagem, na saúde.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, devem-se criar condições para que o professor saiba re contextualizar o aprendizado e a experiência durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1993, p.22)

Hoje a teoria e a prática caminham juntas e fortalece olhares e conhecimento que se adquiri desde seu nascimento, o aprendizado e importante sejam qual for o meio que se aprende.

As plataformas tecnológicas nos ambientes virtuais de Ensino e Aprendizagem promovem um diálogo permanente entre o individuo e o mundo, o que fortalece a aprendizagem através de um mundo virtual que pode levar a uma viagem rica em conhecimento. As linguagens midiáticas no universo da educação são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, textos e hipertextos, vídeos, animações, os recursos midiáticos ainda é um tabu para muitos professores. Os recursos e ferramentas apresentados por softwares, programas e os próprios equipamentos levam a descobertas das estruturas funcionais para além do simples manuseio oferecendo novas formas de interação e de comunicação entre as pessoas.

O conhecimento através da mídia e muito e importante, a globalização sinaliza sempre mais e o que cabe a educação seguir esse contexto diversificando espaços e maneiras de se trabalhar com ela.

3. **CONCLUSÃO**

O ano de 2020 e 2021 fortalece o uso da maquina devido a uma pandemia que fez com que as pessoas precisaram ficar em casa, para trabalhar e estudar, professores tiveram que aprender a usar o computador, os celulares, ou seja, se reinventar. As tecnologias facilitam a promoção e desenvolvimento humano, pode permitir a democratização e a informação do conhecimento. Entender o mundo virtual auxilia nos fatores, que fortalece a aprendizagem se amplia a cada ano, sendo importante a escola inovar sempre que possível.

A globalização exige que a sociedade cresça a cada momento, construindo seu conhecimento e aperfeiçoando seu desenvolvimento, ajudando na formação de novas identidades.

Um recurso tecnológico é, portanto, um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). (MORAN, 2006, p. 20)

O acesso à informação e muito importante para que o aprendizado discorra através de diversas culturas é preciso que as pessoas entendam os desafios proposto para ampliar cada momento e espaço que ela é capaz de fornecer..

E na sala de aula que reflexões acon-

tecem todo dia de maneira a esclarecer dilema de informação é importante respeitar as ampliações como também mostrar a sociedade qual ponto discriminado que a tecnologia pode trazer entender o uso da máquina fortalece conhecimento e aprendizagem.

Entender a tecnologia e flutuar em universo rico e amplo de conhecimento cultural, tudo é possível quando se tem conhecimento, as culturas midiáticas são muito ricas e sabias, pois através de uma simples palavra é possível ampliar o conhecimento.

O fortalecimento das plataformas virtuais aquece o conhecimento cientifico ampliando ações de conhecimento e aprendizado na vida das pessoas e principalmente na vida dos jovens.

Toda pesquisa fornece conhecimento e amplia o conhecimento, e importante que as pessoas tenham ciência de seu compromisso e que acompanhar as novidades ajuda no planejamento escolar.

A educação sempre esta inovando, mas foi com a pandemia que o sistema mudou de repente deixando muitas pessoas preocupadas por não entender, mas mostrou que as pessoas são capazes de aprender, a necessidade fortalece esse aprendizado.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia Educação? 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARBOSA A. F. (coord). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico. pdf, Consultado em 14/04/2021.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20 de m dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 8. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edição câmara, 2011

. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Ministério da Educação. 3ª Ed. Brasília. A Secretaria, 2001 p. 109– 113.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed. 2001

CAVALCANTE, M. B. A educação frente às novas tecnologias: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em. Acesso em: 25 maio 21.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GAIA, R. V. Edu comunicação & Mídias. Maceió: EDUFAL, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus Professora?: Novas exigências educacionais e profissão EAD a formação de Formadores docente. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1990

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith. (Org.) Tecnologia Educacional: política, história e propostas. Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 4, n. 2, mar. 2006. ISSN 1984- 7114. Disponível em: . Acesso em: 01 Nov. 2019.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação .Diretoria de Orientação Técnica.O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil.São Paulo:SME?DOT, 2015

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: HUCITEC, 1997.

AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INTERDISICPLINAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS DO ENSINO HÍBRIDO

THAIS MOURA MARINHO

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar ou de temas transversais é de grande desafio para educadores e educandos, enfatizado pela concepção alternativa dos alunos, escassez de recursos, incertezas e necessidade de adequação de horários que já são bem engessados. A jornada para os avanços tecnológicos é uma viagem sem retorno, do qual não estamos e nem estaremos livres, principalmente com as novas demandas decorridas do distanciamento social devido a pandemia de COVID-19. Contudo, dela também podemos repensar novas maneiras de se reinventar, principalmente para as gerações que nasceram num momento em que o celular se tornou uma espécie de extensão do nosso corpo. Portanto, repensar novas formas de aprendizado a partir de um panorama diferente com novas metodologias e práticas pedagógicas, podem ser capazes de suprir os desafios da atualidade e trabalhar a interdisciplinaridade em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Tecnologias; Ensino híbrido; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a demanda e a necessidades no ensino ocasionadas pelo distanciamento social, resultado de uma pandemia que alarmou todo o mundo em 2020. No final de 2019, a OMS – Organização Mundial da Saúde, já vinha sendo notificada sobre o crescente casos de gripe na província de Hubei, na China. Tratava-se de um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Desde a sua chegada no Brasil, o vírus ceifou mais de 400 mil vidas (OPAS, 2021).

As consequências econômicas, sociais e referentes à saúde, das medidas adotadas a fim de mitigar a pandemia relacionadas ao fechamento das escolas considerando, principalmente, as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade diretamente e indiretamente são incontáveis (OPAS, 2021). Enquanto se discute a reabertura total e obrigatória das unidades de ensino, os alunos vão sendo mediados através do ensino híbrido, que é um modelo combinado de atividades presenciais e atividades remotas, mesclando momentos em que estudantes e professores estão juntos presencialmente e momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual. Há também, aqueles que estão somente de maneira remota, visto que, a presença não é obrigatória e no presencial as salas não podem ultrapassar a capacidade de 35% de alunos, de acordo com os protocolos de saúde. Contudo, os dois cenários demandam de recursos tecnológicos como celulares, tablets, computadores e acesso à internet, mas, muitos estudantes não têm acesso a esses recursos e os professores não estavam preparados para essa mudança drástica e repentina, mesmo que essa mudança já tenha sido prevista para a metade do século e já vêm ocorrendo em diversos lugares do mundo (SOUZA, 2020). O ensino híbrido combina o uso de diversas plataformas (online e offline) e recursos como internet, filmes, televisão, rádio, podcast, entre outros, bem como,

> possibilita o trabalho de diversas disciplinas em conjunto.

O homem, nas suas mais diversas abordagens e entendimento de inter- relações e explicações complexas exigidas pela ciência, passou a “pensar de maneira sistêmica” ou “pensamento interdisciplinar” que é uma abordagem interdisciplinar que emergiu no século XX, em contraponto ao pensamento “reducionista-mecanicista” de cientistas como René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1643-1727). Onde, era preciso separar as partes para entender o todo, analisando de maneira isolada e particular, no entanto, quando o objeto é tirado de seu contexto, o entendimento da função desempenhada por ele é comprometido, visto que, a locação e relação desempenhada no sistema o caracteriza e dá suas particularidades.

As práticas interdisciplinares são im-

portantes nos processos de ensino aprendizagem e fazem jus, principalmente, frente as mudanças da sociedade, o entendimento crítico como sujeito e o cenário atual do distanciamento social e utilização de recursos tecnológicos impulsionados pelo ensino híbrido.

DESENVOLVIMENTO

Em uma época totalmente hiperativa, hiperconectada, hiperprodutiva, hiperconsumista, a valorização e a estimulação da hiperconcorrência, podemos dizer que as pessoas estão sempre apressadas, sempre correndo, sempre atrasadas para algo. A ansiedade é um mal que aflige uma boa parte dessas pessoas que estão sempre "na correria". E não é diferente no espaço escolar. Os alunos sempre reclamam que estão sempre atrasados com alguma coisa, sempre estão correndo em busca de algo que muitos nem sabem o que é. Os celulares sempre esperando a nova mensagem. Se entendermos que o tempo é uma dimensão da experiência, há hoje uma completa e drástica transformação da dimensão temporal que experenciamos. Pouco do que nos interessa está no diferente, novo e tecnológico. Há uma exigência de movimento constante, mesmo que não saibamos para onde vamos.

O anacronismo com a educação "anterior" a qual se escutam os comentários "na minha época era melhor", não cabe para os diversos fatores associados, a escola não era de acesso a todos, estava embasada no medo e na pressão funcionando à base de castigo e ameaça, os recursos praticamente não existiam (LAROSSA, 2008). Diferente de hoje onde a escola é democrática e agora, está conectada, a escola avança conforme as mudanças da sociedade. Segundo Aquino, "...em vez de perder tempo nos queixando do que já sabemos, temos que sondar o que desconhecemos" (pág. 103).

Como salienta Mario Díaz, o próprio discurso pedagógico cria, no ambiente escolar, o sujeito pedagógico, assim, "o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle" (1998, p. 15). Ou como indica Paulo Freire,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1996; p. 57).

Tendo em vista o desafio imposto pelo ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 para ensino fundamental II da rede municipal de São Paulo possibilitou uma nova forma de organizar o trabalho dos professores, inédita e coletiva, onde a interdisciplinaridade pode vir a explorada nos processos de ensino tal qual não foi possível no ensino presencial.

Segundo Ivani Fazenda em 1994, a interdisciplinaridade surgiu na Europa, em países como França e Itália, em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. A interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, dento em vista que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, reforçada com a Lei de Diretrizes Básicas

- LDB Nº 9.394/96. Ela implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum. Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

Quando falamos de interdisciplinaridade nos processos de ensino, não podemos deixar de considerar a contribuição dos PCN – Parâmetro Curricular Nacional. Uma análi-

se mais cuidadosa desses documentos nos revela a opção por uma concepção instrumental de interdisciplinaridade.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p. 34-36, grifo nosso).

Além da necessidade de conexão, e uma conexão consideravelmente eficiente, evidenciado pelo distanciamento social resultado das ações em prol da saúde e contra a disseminação da COVID19, percebeu-se que a escola pública caminhava à passos largos em direção as novas necessidades e comportamentos sociais. Bem como, existem outras questões que requerem atenção bem antes da pandemia. A didática atual comumente utilizada reflete um esquema mecanicista do processo educativo, se mostrando insuficiente para atender aos problemas teóricos, especialmente na interdisciplinaridade, e aos problemas práticos propostos pela moderna tecnologia do cotidiano (LAROSSA, 2008).

Assim, quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar a interdisciplinaridade de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento curricular. Mas entendemos que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta e histórica (SEVERINO, 1998, p. 33).

Este panorama possibilita uma abordagem multidisciplinar e prática que, quando aplicada e tendo em vista o papel do aluno, pode ser possível uma abordagem pedagógica motivadora que impulsione também a formação do sujeito crítico e ativo nas questões sociais e ambientais.

É necessário estudar não somente partes e processos isoladamente, mas também resolver os decisivos problemas encontrados na organização e na ordem que os unifica, resultante da interação dinâmica das partes, tornando o comportamento das partes diferentes quando estudado isoladamente e quando tratado no todo (BERTALANFFY, 1973; p. 53).

A Base Curricular Nacional Comum – BNCC ressalta a importância da interdicisplinaridade na construção do conhecimento, contudo, as escolas têm certos limites para a providência dessa abordagem. As dificuldades do trabalho interdisciplinar no modelo de ensino presencial atual trazem prejuízos aos alunos no que diz respeito a abordagem de temas transversais. Contudo, o ensino remoto trouxe possibilidades para que os professores trabalhassem de forma diferenciada, ou seja, um elemento externo implementou ferramentas tecnológicas e novos processos de trabalhos ainda não explorado como métodos pedagógicos.

Mas, é inegável os impactos da pandemia na educação, inclusive a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e muitas outras entidades vêm emitindo alertas sobre as enormes perdas na aprendizagem. De acordo com o levantamento dessas instituições, estima- se um aumento de 25%, além do que já era estipulado, no número de estudantes que poderão ficar abaixo do limite de habilidades necessárias para participar de forma efetiva e produtiva da sociedade e para continuar aprendendo no futuro, principalmente nos primeiros anos escolares. Além disso, quanto mais tempo a escola permanecer fechada e/ou de acesso limitado, maior será a probabilidade de abandono ou evasão escolar, sabendo-se que a escola desempenha muitos papéis assistencialistas (OPAS, 2021).

Alguns analistas em educação, no Brasil, recomendam que a sociedade se engaje na criação de políticas públicas que permitam um currículo mais flexível, com maior liberdade ao educador. Assim, como, o papel atual da escola para a promoção do ensino híbrido, promovendo uma dinâmica de compartilhamento de informações e práticas colaborativas com toda a comunidade escolar (SOUZA, 2020).

Um dos princípios da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, por esta razão,

têm se repensado os métodos de ensino tradicional por métodos de ensino disruptivos, considerado como metodologias ativas.

Com o uso das ferramentas digitais, essas metodologias se tornaram essenciais para auxiliar o professor, na fase atual do ensino híbrido, e na prática de um ensino motivador e diferenciado, bem como da interdisciplinaridade. Esses modelos ativos podem ser readaptados e replanejados de acordo com os objetivos de cada disciplina, os problemas enfrentados, público-alvo, tipo de equipe, papel do professor, espaço físico, dispositivos dentre outros.

O livro “Educação Híbrida” de 2020 da Universidade Federal do Paraná, (MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A.), indica e conceitua as metodologias ativas adaptáveis ao ensino híbrido.

MODELO ROTACIONAL

- Rotação por estações

Os alunos são organizados em diferentes grupos, cada um com uma tarefa diferente, de acordo com os objetivos do professor, mas todas estão conectadas ao objetivo central. A ideia é que cada grupo rotacione, de acordo com o tempo estabelecido, por entre as atividades (algumas online e outras não) para que experimentem as diferentes formas de aprender.

- Laboratório rotacional

Os estudantes são divididos em dois grupos, um trabalha com uma lista de atividades para realizar com apoio da tecnologia digital, enquanto o outro grupo trabalha na sala de aula com o professor. Posteriormente há a inversão dos grupos de acordo com o tempo estabelecido. Os dois momentos também devem ser independentes, caso contrário os estudantes podem sentir dificuldades em iniciar um deles.

- Sala de aula invertida

O educador disponibiliza um material prévio para os educandos, que farão suas pesquisas de forma autônoma com base no conteúdo, e num momento seguinte o tema será amplamente discutido entre alunos e professores a fim de promover o debate e o sanar das dúvidas;

- Rotação individual

É semelhante a rotação por estações, contudo, o educador personaliza o percurso do estudante de acordo com as necessidades individuais. Cada estudante vai frequentar as estações de acordo com seu plano de estudos, respeitando seu ritmo e necessidades.

MODELO FLEX

O aluno tem roteiros a seguir que são entregues via plataforma digital, no qual realiza as atividades propostas em parte do tempo, com o professor por perto, e em outros momentos pode trabalhar em projetos com outros alunos intercalando atividades individuais e coletivas.

MODELO À LA CARTE

Nesse modelo, pelo menos uma disciplina é ofertada online, além das tradicionais da escola, e pode ser realizada no momento e local mais adequado para o estudante. O professor pode indicar um curso ou palestra para que se aprofundem num determinado assunto.

MODELO VIRTUAL ENRIQUECIDO

O aluno tem todas as disciplinas ofertadas online e vai para a escola uma ou duas vezes por semana para realizar projetos, debates e discutir o que foi estudado online. Além disso, o presencial é utilizado como acompanhamento de como estão caminhando as aprendizagens.

Todos os modelos apresentados têm como norte a autonomia dos estudantes através da personalização do ensino. O professor continua tendo um papel importe nesse processo direcionando o trabalho, detectando o que pode ser aprimorado, planejando os conteúdos e selecionando as atividades para que se possa atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo em 1994, Fazenda já fortalecia a deia quando fala das atitudes de um “professor interdisciplinar”, que se aplica per-

feitamente aos dias atuais e as demandas sociais atuais:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Os métodos de ensino disruptivos que podem ser aplicados no ensino híbrido favorecem de forma efetiva a vivência da interdisciplinaridade, além de aproximar os estudantes da vivência dos acontecimentos atuais da sociedade, no qual estão inseridos ao longo de sua formação. Desta forma, torna a educação mais integral, por proporcionar a interdisciplinaridade, além de possibilitar a construção das competências do curso que possivelmente serão vivenciadas no mercado de trabalho e na formação crítica cidadã do indivíduo.

Ainda, segundo Paulo Freire, para o desenvolvimento da autonomia do estudante é necessário que o professor se mantenha atualizado constantemente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Pois como professores, também somos alunos. E como tal devemos buscar as novas informações decorridas das mudanças sociais, econômicas e ambientais. As mudanças são inerentes à condição humana e para todo, se fazem necessárias para tentarmos entender um pouco mais sobre o que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procurou-se algumas considerações sobre a prática interdisciplinar nos processos de ensino aprendizado. Em seguida um breve contexto histórico sobre o ensino híbrido e o conceito de atividade remota, caracterizando pelo distanciamento social iniciado em março de 2020 no Brasil. E ainda, a importância da do uso das tecnologias, como contribuição no uso de novas ferramentas e recursos nas aulas remotas.

Tendo vista que muitas são as possibilidades quando se trata de interdisciplinaridade, principalmente no que refere ao ensino remoto e as metodologias ativas, não há uma metodologia certa a seguir. Os caminhos na busca da interdisciplinaridade devem ser trilhados pela equipe docente de cada unidade escolar com muito planejamento, considerando o projeto político pedagógico, as ferramentas de ensino disponíveis, a comunidade de entorno da escola, as dinâmicas sociais e as possibilidades de interação dos currículos das disciplinas.

A abordagem interdisciplinar favorece a melhoria na aprendizagem, integração dos professores e grupos de alunos, permitindo trocas de experiências, estímulo ao aprofundamento teórico, aproximação da teoria com a prática e, possibilitar diversas visões e perspectivas, além de proporcionar a aprendizagem significativa como a interação com algum conhecimento, especificamente, relevante já existente na estrutura cognitiva do estudante ou construída na interação.

Conforme Paulo Freire apresentou, a relação do professor e aluno é dialógica, aberta e indagadora, e não apassiva, enquanto fala ou enquanto ouve. É importante que ambos sejam curiosos e interajam sabendo cada qual o seu papel. E o professor, também sendo aluno, trabalhando com outros professores especialistas na interdisciplinaridade pode ensinar e aprender simultaneamente, abordando um assunto sobre outros

pontos e outros conceitos, o que enriquece e favorece os processos de ensino aprendizagem de todos os envolvidos. Ensinando de aprende, aprendendo se ensina. Ainda, segundo Freire em 1996, “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças”.

Por conseguinte, buscar métodos que norteiem a equipe escolar em aproveitamento aos novos recursos dos processos de ensino disruptivos da escola pública podem possibilitar aos alunos e professores uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade que se altera de acordo com as necessidades sociais entendendo como os alunos e professores, no processo educativo, veem as relações entre teoria, prática e o uso de tecnologias no ensino interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BERTALANFFY, L. v. Teoria Geral dos Sistemas. Petrópolis: Vozes, 1973.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis - RJ, editora Vozes, 1998

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. ampinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 92 p.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: O sujeito na educação: estudos foucaultianos. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. 6ª edição, Petrópolis

– RJ. Editora Vozes, 2008.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. Educação híbrida.

Universidade Federal do Paraná. 2020. 48 p.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAUDE. Histórico da

pandemia de COVID-19. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico- da--pandemia-covid-19>. Acesso em Jun. 2021.

. Organização Mundial da Saúde. Escritório regional para as Américas. Considerações sobre as medidas de saúde pública relacionadas às escolas para as populações em situação de vulnerabilidade no contexto da COVID-19: Para os setores da saúde e da educação dos governos nacionais e locais. 2021. Disponível em: < https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/54331/OPASIMSFPLCOVID- 19210011_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: Jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como internacionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas – SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

SOUZA, L. Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós- pandemia. Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia. Agência Brasil. São Paulo. 14.07.2020. Disponível em: < https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos--pandemia>. Acesso em: Jun. 2021.

EDUCAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS - INVESTIGANDO AS PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS

THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO

RESUMO

Cada vez mais vemos o aumento das tecnologias na nossa sociedade e nas escolas em geral, e um bom professor acompanha o desenvolvimento dos recursos digitais para serem usados nas salas de aula junto com seus alunos, se o professor não se atualiza corre o risco de ficar para trás. A tecnologia deu um salto muito grande em pouco tempo tornando nosso público alvo nas escolas mais exigente quando o assunto é mídias digitais, e esses alunos são o que chamamos de nativos digitais, ou seja nasceram na era digital, nosso trabalho nesse artigo é mostrar que é possível usar as mídias digitais para educação, com o foco nas plataformas educacionais midiáticas, em nossa pesquisa vamos explorar essas plataformas para ampliar o conhecimento do leitor.

Ás vezes vemos na rua ou no trem crianças mexendo no celular, tablet entre outros aparelhos digitais, eles instalam jogos, desinstalam, jogam, postam em redes sociais, comentam, curtem entre muitas outras coisa, parece que já nasceram com um celular na mão, é incrível enquanto escrevo minha filha de quatro anos já mexe no celular e nos aplicativos muito bem e com autonomia, em contrapartida vemos algumas pessoas que foram excluídas digitalmente dessa nova tendência, por falta de oportunidades, falta de dinheiro ou até mesmo por falta de paciência para aprender, neste artigo também vamos comentar a importância dos uso das tics em sala de aula, vamos elencar algumas das plataformas digitais mais usadas atualmente. E ao final vamos comentar o uso do celular em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Tecnologia; Mídias; Digitais; Educação; Plataformas.

INTRODUÇÃO

Quem é professor com certeza já presenciou diversas vezes seus alunos usando - mesmo que escondido - o celular na sala de aula, ou como é o meu caso na quadra da escola nas aulas de educação física, quando percebemos damos aquela bronca e mandamos os alunos desligarem o aparelho e guardar, os alunos desligam os celulares e guardam com medo de irem para a diretoria ou para a coordenação da escola, mas se passa apenas alguns minutinhos e já lá estão eles de novo com os aparelhos na mão, parecendo “zumbis digitais”, isso nos levanta algumas questões, será que podemos usar os celulares dos alunos nas aulas? ou Será que devemos proibir o uso dos celulares em nossas aulas?, bem acredito que sim para a primeira e com certeza não para a segunda, nossos alunos são de uma geração chamada de “nativos digitais” que significa que nasceram na era digital, provavelmente eles já tiveram mais contato com mídias digitais do que o professor da sala de aula deles, é difícil pensar que os alunos se desligaram dos seus aparelhos só porque guardaram, o uso do celular entre outras mídias já fazem parte do cotidiano deles, assim como do nosso, por isso que se fala muito em ensino híbrido e tecnológico, as plataformas digitais se tornam um grande recurso na educação visto que podemos usar a experiência dos alunos nesse meio digital para ampliar o leque da educação e do aprendizado, no meu ponto de vista é sim possível usar o celular com atividades nas salas de aulas, o celular se torna mais um recurso na educação se usado com sabedoria pelos alunos e se não for marginalizado pelos educadores.

Quem tem um pouco mais de vinte cinco ou trinta anos - que é o meu caso - teve que se adaptar ao mundo digital e às novas mídias digitais, principalmente na educação, nesse processo as mídias digitais se renovam muito rápido com suas plataformas de conteúdo e seus recursos, e o professor tem que acompanhar essa galera mais jovem que é fascinada pela tecnologia, se não corre o risco de ficar desatualizado ou virar um “noob” ou um “boomer”1 como dizem os jovens, vendo desse modo é fundamental que os professores se aprimorem com o mundo digital e principalmente com as plataformas

digitais para propor um ensino híbrido.

Já faz um tempo que só a educação tradicional de giz, lousa e saliva ficou para trás, com o avanço das tecnologias nossos alunos não são mais espectadores e o professor não é mais o transmissor de conhecimento e sim faz o papel de facilitador das aprendizagem, a educação vem acompanhando as mudanças tecnológicas na sua era e é fundamental que os educadores acompanhem a evolução digital também. Essa pesquisa tem seu objetivo explorar plataformas digitais que agreguem mais conhecimento para os alunos e educadores, pensando assim como metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória, visto que corresponde a "uma pesquisa preparatória [...] sobre um assunto já conhecido, visto sob nova perspectiva, e que servirá como base para pesquisas posteriores" (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40), a partir da qual será possível explorar melhor o fenômeno em pauta para aprofundar seu estudo em análises posteriores. "A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses"

(DIEHL; TATIM, 2004, p. 53). A pesquisa bibliográfica reforça o caráter exploratório da pesquisa no sentido de que visa a uma maior familiaridade com o problema, fato ou fenômeno, através de um levantamento bibliográfico com o fim de clarificar os conceitos existentes. Como aponta Köche, 2015, p. 122), "Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação", ampliando o conhecimento sobre o objeto de pesquisa e ajudando a descrever o estado da arte, daquele momento, do tema em questão.

Nossa pesquisa se torna importante devido ao fato que possibilita para as instituições e educadores utilizarem tais conhecimentos para proporcionar uma melhor experiência na utilização das tecnologias voltadas para a educação.

Por que é importante a utilização das plataformas digitais na educação: professores e alunos.

A utilização da tecnologia assim como as plataformas digitais têm uma relação de ganho educacional direto para os alunos e professores, sabemos que ao utilizar tais meios tecnológicos todos os envolvidos no processo educacional são beneficiados com tais recursos, vamos entender melhor essa relação das mídias com a educação e sua proveitosa ajuda ao aspecto educacional de aprendizagem.

Sabemos que para os educandos terem uma melhor experiência com a educação é preciso oferecer diversas formas de ensino como projetos, troca de idéias com seus colegas, troca de informações e pesquisa com seus educadores, e que isso "seja incentivado para o trabalho independente e cooperativo no sentido de internalizar e sistematizar as informações para criar conhecimento que podem ser aplicadas de maneira significativa e crítica" (SANTOS, 2005, p . 5). Com o uso digital os educandos têm acesso ilimitado ao mundo e seus conhecimentos, pode explorar culturas, línguas, costumes entre outros apenas utilizando seu smartphone ou computador, mas esse conhecimento de pesquisa tem que ser orientado e mediado para que os educandos não busquem informações falsas ou desnecessárias, aí entra o papel do professor como facilitador desse processo.

O uso de tais plataformas digitais tem que ser aprofundadas pelos professores e formadores dos alunos, o professor tem que acompanhar tal evolução da educação rompendo com os paradigmas do uso da tecnologia em sala de aula, quando possível o educador deve aumentar seu conhecimento em tais plataformas contribuindo para a melhoria do processo ensino aprendizagem

A introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo (VALENTE, 1999, p. 9).

Pereira e Silva (2013, p. 87) afirmam que os gestores devem facilitar a entrada

das tecnologias nas escolas, a fim de propor "uma visão educativa que acompanhe a entrada das tecnologias na escola, pois, além de capacitar os professores, é necessário que eles mudem suas atitudes para que haja a incorporação das tecnologias na escola e a quebra dos paradigmas".

Os professores devem - como citado na introdução - acompanhar a evolução das tecnologias, principalmente no que se refere a educação para não correr o risco de ficar para trás e desatualizado, investir em novos cursos de formação tecnológica para a educação pode ser uma saída bem produtiva, os gestores devem acompanhar esse processo juntamente com os professores, buscando novas formas de atualizar sua escola e instalar diversas ferramentas no ambiente escolar.

[...] é necessário que o gestor tome conhecimento dos softwares e saiba manusear os computadores, para assim trabalhar com eles em toda a instituição. Pois, diante das grandes mudanças e transformações na área tecnológica, é preciso que o profissional esteja consciente da realidade para saber lidar com novas situações e estar de acordo com o perfil que a escola precisa, além de estar sempre aprendendo e atento para uma visão de futuro, para refletir sobre a prática do processo ensino-aprendizagem no sistema educacional (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 88).

A nossa proposta neste artigo é de apresentar diversas plataformas digitais para conhecimento dos professores e alunos, assim também podendo ser utilizado por gestores para atualizarem suas unidades de ensino, proporcionando uma melhor vivência para seus profissionais, melhorando o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Plataformas digitais: como as novas ferramentas digitais estão mudando a educação sua forma de ensinar e aprender

O ensino nas escolas tem sido amplamente modificado para melhor graças às novas tecnologias digitais, as plataformas estão mudando a visão para além do ensino tradicional mudando as estratégias utilizadas pelos professores, as tecnologias favorecem o ensino e "com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica" (LEOPOLDO, 2002, p.13).

As novas tecnologias digitais estão abrindo discussões entre os profissionais da educação na construção do seus currículos, levantando a idéia da educação ir além dos muros da escola, contribuindo para um ensino híbrido que possibilita melhor formações pedagógicas para os professores e melhor aproveitamento do tempo escolar para os alunos, tornando de uma forma mais dinâmica o ensino nas escolas.

As novas tecnologias podem ser utilizadas de várias maneiras, seja através de programas educacionais ou mesmo programas simples como Word, Excel, Power Point; softwares para desenvolvimento de escrita e leitura, de simulações para trabalhar habilidades lógicas matemáticas e resolução de problemas, softwares projetados para atuar como salas virtuais; o uso de jogos digitais na educação, como ressaltam Petry (2005) e Ribeiro, et. al., (2006); a introdução do conceito de gamificação, ou seja, aplicar conceitos de jogos em atividades de aprendizado para resolver problemas, aprimorando o aprendizado, de forma divertida.

Como podemos perceber, as possibilidades são múltiplas e variadas. Almeida (2003, p. 201) destaca como diferentes instituições tem se aproveitado das ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais para desenvolver plataformas digitais educacionais (e esse é o ponto que nos interessa):

Universidades, escolas, centros de ensino, organizações empresariais, grupos de profissionais de design e hipermídia, lançam-se ao desenvolvimento de portais educacionais ou cursos a distância por meio da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), os quais podem suportar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos digitalizados como processos de produção colaborativa de conhecimento.

Nossa pesquisa se concentrou em buscar plataformas educacionais que favoreçam o processo de ensino aprendizagem, foi investigado pela internet diversas plataformas e colocaremos a seguir a lista de tais

recursos que poderão ser utilizadas pelos profissionais que queiram contribuir com a educação digital da sua escola.

Plataformas digitais: idealizadas para o uso de professores, gestores e alunos

Ed modo: o Edmodo reúne todos na comunidade educacional para ajudar os alunos a terem seus objetivos alcançados. Essa plataforma foi criada com tecnologia, conteúdo e sub-plataformas internas que conectam professores, alunos e pais uns aos outros e ajudam todos os alunos a descobrir suas paixões e melhorar suas habilidades dentro do mundo digital educacional. Desde o lançamento em 2008, Edmodo ajudou mais de 100 milhões de usuários a aprender melhor juntos em centenas de milhares de escolas, em todo o mundo, e com mais de 700 milhões de recursos compartilhados, professores, alunos e pais podem encontrar tudo o que precisam para ajudar a inspirar a próxima geração de realizadores, criadores e líderes. Um diferencial desta plataforma é sua gratuidade, e para os estudantes o e-mail é opcional no momento do cadastro, mas para os professores é obrigatório. Essa plataforma se destaca por ser muito semelhante ao Facebook proporcionando para os estudantes uma facilidade a mais. A plataforma Ed modo está disponível em: https://new.edmodo.com/.

Moodle: o Moodle é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados. Você pode baixar o programa em seu próprio servidor web. Projetado para apoiar o ensino e a aprendizagem, o tem mais de 10 anos de desenvolvimento guiado pela pedagogia construcionista social , o Moodle oferece um poderoso conjunto de ferramentas centradas no aluno e ambientes de aprendizagem colaborativos que capacitam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Fácil de usar ele tem uma interface simples, recursos de arrastar e soltar e recursos bem documentados, juntamente com melhorias contínuas de usabilidade, tornam o Moodle fácil de aprender e usar. Gratuito, sem taxas de licenciamento, o Moodle é fornecido gratuitamente como software de código aberto, sob a GNU General Public License . Qualquer pessoa pode adaptar, estender ou modificar o Moodle para projetos comerciais e não comerciais sem nenhuma taxa de licenciamento e se beneficiar da economia, flexibilidade e outras vantagens de usar o Moodle. Sempre atualizado, a abordagem de código aberto do projeto Moodle significa que o Moodle está continuamente sendo revisado e aprimorado para se adequar às necessidades atuais e em evolução de seus usuários. Moodle na sua língua, os recursos multilíngues do Moodle garantem que não haja limitações linguísticas para o aprendizado online. A comunidade Moodle começou a traduzir o Moodle em mais de 120 idiomas (e aumentando) para que os usuários possam localizar facilmente seu site Moodle, junto com muitos recursos, suporte e discussões da comunidade disponíveis em vários idiomas. Plataforma de aprendizado tudo-em-um, essa plataforma fornece o conjunto de ferramentas mais flexível para apoiar tanto o aprendizado combinado quanto os cursos 100% online. Configure o Moodle ativando ou desativando os recursos principais e integre facilmente tudo o que é necessário para um curso usando sua gama completa de recursos integrados, incluindo ferramentas colaborativas externas, como fóruns , wikis , chats e blogs . Altamente flexível e totalmente personalizável, Por ser de código aberto, o Moodle pode ser personalizado de qualquer maneira e adaptado às necessidades individuais. Sua configuração modular e design interoperável permitem que os desenvolvedores criem plug - ins e integrem aplicativos externos para obter funcionalidades específicas. Amplie o que o Moodle faz usando plug - ins e complementos disponíveis gratuitamente - as possibilidades são infinitas!. A plataforma Moodle está disponível em: https://moodle.org/.

Classroom: o Google Classroom é um serviço gratuito feito especialmente para professores e alunos. Inicialmente criado para as escolas que fazem parte do projeto Google for Education, ele faz uso do serviço de armazenamento em nuvem Google Drive, a fim de que possam facilitar a relação entre os estudantes, os professores e os deveres de casa. Uma vez que a turma esteja conectada, as tarefas passam a ser organizadas de forma online. Além dessa facilidade, esse

aplicativo, que já pode ser utilizado também em aparelho celular, possibilita ao aluno tirar fotos e compartilhar os arquivos de outros aplicativos com os seus amigos. Qualquer um dentro do grupo de aula poderá enviar arquivos PDF para o restante da turma pelo celular. A ferramenta funciona, basicamente, como um sistema que gerencia todos os conteúdos, sendo mais um dos aplicativos disponibilizados pelo Google. O seu principal objetivo é facilitar e tornar simples a criação, a distribuição e a avaliação dos trabalhos. Hoje o aplicativo já se encontra disponível, de forma gratuita, tanto nos navegadores web quanto nas formas de aplicativos para os sistemas Android e iOS. Graças à sua navegação otimizada, é possível utilizá-lo de qualquer dispositivo. Para poder utilizá-lo, é necessário apenas que se tenha uma conta no Google, Já tendo, é só você baixar o aplicativo e fazer o login, após logar no aplicativo, você já terá a permissão para criar uma sala de estudos, para isso, você terá que clicar no ícone "+", que fica do lado do e-mail, para poder criar a sala, após isso, clique em "criar turma", nomear a turma e descrever o assunto e o tópico principal dela. Qualquer pessoa que tenha conta no Google poderá fazer uso do aplicativo. Mas se for o professor e ele tiver associação a alguma escola, é recomendado que ele associe a sala de aula virtual com o perfil profissional da escola. Essa plataforma está disponível em: https://classroom.google.com/h.

AppProva: voltado tanto para instituições de ensino quanto para alunos, o AppProva é uma plataforma de avaliação que ajuda professores a identificar os pontos fortes e fracos dos seus alunos e assim melhorar o aprendizado. A plataforma compara o desempenho de alunos com o de outros estudantes em todo o Brasil, disponibiliza simulados do Enem, com uma base de dados de mais de 30 mil questões e os exercícios são corrigidos automaticamente pela plataforma, proporcionando aos professores um ganho considerável de tempo tanto na elaboração das questões quanto para as correções. Disponível em: http://appprova.com.br/.

ClassApp: um aplicativo de comunicação escolar que conecta instituições de ensino com pais e alunos de forma simples e inteligente, utilizado na educação infantil, ensino fundamental, médio e em cursos de idiomas. Disponível em: https://www.classapp.com.br/.

Coursera: proporciona acesso à educação fazendo parcerias com universidades e organizações para oferecer cursos on-line. Cada curso é oferecido de forma interativa, com vídeos, testes e projetos. A plataforma oferece a possibilidade de se conectar com outros aprendizes para debater ideias, discussão dos materiais dos cursos além de certificação após o fim do curso. Disponível em: https://www.coursera.org/.

Descomplica: Startup focada na preparação para vestibulares, reforço (escolar e universitário), concursos e exames como ENEM que disponibiliza videoaulas com matérias de várias disciplinas. Disponível em: https://descomplica.com.br/.

Eduk: plataforma de ensino voltada para cursos profissionalizantes, do básico ao avançado, grátis ou pago, com aulas de: gastronomia, artesanato, estilista, esteticista, moda, fotografia, negócios, entre outros. A plataforma Eduk é membro da Associação Brasileira de Ensino a Distância e certificada pela B Corp. Disponível em: http://www.eduk.com.br/.

edX: plataforma online fundada pela Harvard University e MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) em 2012 que oferece MOOC (Massive Open Online Course ou Curso Aberto Online para as Massas). Educadores e tecnólogos podem criar ferramentas de aprendizagem e aproveitar as funções da plataforma para criar soluções inovadoras de aprendizagem. Oferece cursos como: Administração de Empresas, Ciências Sociais, Economia e Finanças, Informática e Ciências da Computação, Engenharia, entre outros. Disponível em: https://www.edx.org/.

Escola Direta: aplicativo que facilita a comunicação entre os pais e as escolas, além de auxiliar na gestão escolar. Suas ferramentas possibilitam o registro de ocorrências dentro das unidades escolares, catraca eletrônica e um sistema de embarque que ajuda a melhorar o trânsito em torno do prédio, com toda a segurança e comodidade de poder acompanhar tudo pela tela do celular ou do tablet. Disponível em: http://www.escoladireta.com.br/.

Geekie: Trabalhando com o conceito de inovação, oferece uma plataforma de ensino personalizável (usando celulares, tablets ou computadores), dando a oportunidade de adaptar o aprendizado de cada aluno com planos de estudo personalizado. Também promete engajar a administração da escola, os professores e os pais ou responsáveis no aprendizado e atua na área de sistema de gestão em educação com o Geekie Lab. Disponível em: http://www.geekie.com.br/.

Khan Academy: ONG educacional criada para fornecer educação através de uma coleção grátis de vídeos de matemática, medicina, economia, física, biologia e muitos outros, além de exercícios e um painel de aprendizado personalizado que habilita os estudantes a aprender no seu próprio ritmo dentro e fora da sala de aula. Tem parcerias com instituições como a NASA, o Museu de Arte Moderna, a Academia de Ciências da Califórnia e o MIT para oferecer conteúdo especializado Disponível em: https://pt.khanacademy.org/.

Sílabe: ambiente virtual de aprendizagem que facilita o trabalho do professor e sua interação com os alunos, ao disponibilizar ferramentas para preparação de aulas personalizadas (editor de texto, slideshow, imagens, vídeos no Youtube), com conteúdos interativos e permite a correção das atividades de forma automática. As atividades podem ser acessadas pelo navegador do celular, tablet, ou computador, sem precisar baixar nada. Disponível em: https://www.silabe.com.br/.

Studiare: Startup que oferece soluções voltadas para educação (pedagógicas e de gestão): seja através de algoritmos de inteligência artificial para o ensino adaptativo que permite um estudo individualizado, maior engajamento e eficiência na maximização da proficiência acadêmica; plataformas gamificadas com sistema de pontos, análise de empenho, ranking e premiações para deixar o usuário ainda mais integrado à plataforma; desenvolvimento de software voltadas para Educação que permitem alta agilidade na customização da realidade acadêmica; ou o uso da tecnologia para melhorar a gestão acadêmica. Disponível em: https://www.studiare.com.br/.

Veduca: Plataforma digital que oferece diversos cursos e aulas online, como Gestão de Projetos, Comunicação, Libras, Física Básica e muitos outros, de universidades reconhecidas mundialmente, como MIT, Harvard, Yale, entre outras. As aulas têm tradução para o português e são gratuitas. Disponível em: http://veduca.org/.

Entendendo o uso do celular na sala de aula: possibilidades de utilização

No caso do uso do celular - no meu modo de ver - não é difícil adaptar o seu uso nas aulas, é claro que o educador tem que deixar bem claro para os alunos que o uso do celular é para fins de aprendizagem e estabelecer algumas regras de uso com eles, e se eles quiserem usar para diversão como jogos, música que não tiverem fins pedagógicos que usem em casa. Sim é possível usar o celular ou qualquer outra mídia digital na sala de aula, basta o educador se organizar e planejar uma aula que utilize os recursos digitais com os alunos, vemos com as metodologias ativas a possibilidade de utilizar tal recurso, o professor em tempo real pode passar um documento online pré feito, um Google documentos por exemplo, para saber se o explicado na aula está sendo absorvido, os alunos em tempo real pegam seus celulares e respondem às questões, o professor vê o gráfico das resposta na hora, e consegue observar se aula está atingindo seu objetivo ou não em tempo real, se não então ele pode mudar de estratégia para atingir o máximo de alunos possível naquela aula. Eu sou professor de educação física, e já faz alguns anos que estou designado também para a sala de informática da unidade como professor orientador de educação digital, em uma das minhas aulas de programação de jogos coloquei na tela da televisão a imagem do código para desenvolver um determinado projeto naquele dia, mas observei que alguns alunos não conseguiam enxergar o tal código porque estava distante deles, até que um aluno falou - professor posso tirar uma foto da tela para ficar mais fácil de ver ? - na hora me veio um sentimento de alegria, como não pensei nisso antes, respondi que sim, ele poderia tirar a foto da tela, em seguida vários

alunos tiraram fotos da tela com seus celulares, não era só ele que não conseguia enxergar mas muito outros, alguns tiraram a foto para ficar mais fácil visualizar com o zoom da câmera ou para não terem que ficar virando e olhando o tempo todo para a televisão, passei a idéia adiante para as outras salas que aderiram, hoje todos usam nas aulas de programação seus celulares.

É possível sim usar o celular em sala de aula, mas para isso o professor precisa romper com os paradigmas do uso das tecnologias, deixando para trás o tabu do uso do celular pelos alunos, cada dia que passa eles estão mais ligados e conectados, conhecem a internet como ninguém e o educador tem que acompanhar a evolução da tecnologia, se não a "seleção natural digital" deixará você para trás, desta forma Sampaio e Leite (2008,

p. 19) ressaltam que essa mudança ocorre inclusive no que diz respeito ao papel do professor.

Existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados.

Vemos então a importância do uso das tecnologias digitais pelos alunos, mas sendo orientada por professores qualificados, por isso a formação dos educadores é fundamental para contribuir diretamente na mediação dos processos de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas digitais são grandes ferramentas que contribuem diversamente com a educação, elas são atualizadas diariamente para manter sempre a educação em primeiro lugar, tornando o ambiente educacional criativo e dinâmico na mesma proporcionalidade que faz o processo de ensino aprendizagem decolar, melhorando as relações de aprendizagens dos professores e alunos.

Essa pesquisa mostrou que existem diversas plataformas digitais que podem e devem ser usadas pelos educadores, são 100% digitais e na maioria das vezes são gratuitas, a maioria delas apresenta conteúdos de integração também com a família e os responsáveis dos alunos ampliando a proximidade da escola com os pais, melhorando a comunicação com a comunidade escolar.

Finalmente, o caráter exploratório e bibliográfico desta pesquisa apresenta algumas restrições, por não trabalhar com dados primários obtidos com os responsáveis pelas plataformas digitais e Startups analisadas e, por isso, requer pesquisas futuras que possam ampliar as análises aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando estratégias na própria ação: Formação do professor a distância em ambiente digital. In: VALENTE, José Armando [et al.]. Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

CASARIN, Helen de Castro S.; CASARIN, Samuel S. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

DIEHL, Astor A.; TATIM, Denise C. Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LEOPOLDO, Luís Paulo. Formação docente e novas tecnologias. In: (org.). Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. Maceió: Edufal, 2002.

PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tânia Maria da. O Uso da Tecnologia na Educação na Era Digital. Revista Saberes em Rede, Cuiabá-MT, n. 3, p. 85-94, jul./dez., 2013. Disponível em: . Acesso em 18 jun. 2018.

PETRY, A. S. Uma contribuição ao conceito de jogo em hipermídia. Revista Informática na Educação - teoria & prática, v. 8, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.81-96.

RIBEIRO, L. O. M. et al. Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petropólis-RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Iracy de Souza. As Novas Tecnologias na Educação e seus Reflexos na Escola e no Mundo do Trabalho. In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

Anais. São Luís-MA, 23 a 26 de agosto de 2005, p. 1 a 7. Disponível em: . Acesso em 16 jun. 2018.

SANTOS, N. Espaços Virtuais de Ensino Aprendizagem. São Paulo: Infolink, 1998.

VALENTE, José Armando (org.). O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas – SP: UNICAMP/NIED, 1999.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO D E ALFABETIZAÇÃO

VANESSA CHINELATO DOS ANJOS

RESUMO

Esta pesquisa procurou, através de pesquisas bibliográficas, verificar a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil e, em particular, da alfabetização de crianças seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Para fundamentar corretamente esta pesquisa, a princípio, buscou-se definir os conceitos brincar e alfabetização e como Piaget e Vygotsky entendem que estas duas atividades podem se entrelaçar e que esse processo pode ser feito a qualquer tempo considerando as características de cada um e sempre levando em conta que o ato de brincar é inerente à criança, fazendo parte de seu cotidiano. Assim sendo, verifica-se que a alfabetização como processo pode se beneficiar do brincar como recurso já que é uma atividade levada muito à sério pelas crianças, permitindo que as atividades escolares sejam executadas de forma prazerosa e significativa por elas

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Crianças; Educação; Alfabetização

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos têm enfatizado a importância do brincar sob o ponto de vista pedagógico e de desenvolvimento infantil, entre eles: Piaget e Vygotsky.

O objetivo desse estudo é identificar como o jogo pode auxiliar no desenvolvimento social e cultural do aluno, e, particularmente, sua alfabetização. Através do brincar procura-se compreender a criança em seu desenvolvimento, possibilitando-lhe um espaço de expressão de suas fantasias, sonhos, sentimentos e de sua própria experiência infantil.

Para tanto, a princípio esta pesquisa procura mostrar os conceitos de jogo e de alfabetização. Posteriormente, serão mostrados os trabalhos de Piaget e Vygotsky com relação ao jogo e o desenvolvimento da criança e, em seguida, mostrar o jogo como facilitador da alfabetização. Finalmente, procura-se mostrar como alguns autores entendem a prática docente com a utilização de jogos para a alfabetização.

A escola que percebe a possibilidade de usar jogos em sala de aula cria oportunidades para que a criança tenha um crescimento pleno e de forma prazerosa e significativa. Além disso, ao utilizar os jogos no Ensino Fundamental, normalmente quando ocorre a alfabetização, evita- se uma ruptura abrupta na forma da criança perceber a escola e o ensino, facilitando esse processo.

DESENVOLVIMENTO

As palavras jogo, brincadeira e lúdico são conceitos utilizados constantemente no dia a dia, principalmente na prática dos educadores com crianças.

Para Dantas (2010) brincar é anterior a jogar, já que seria uma conduta social, com regras que são estabelecidas de forma livre e individual pela criança. Já lúdico abrangeria os dois: tanto como atividade individual e livre, coletiva e regrada.

O conceito de brincar, segundo Brougère (2002), está ligado a designação de algumas atividades humanas, explicando que o brincar, a princípio, se opunha ao conceito de trabalhar, sendo entendido com aspectos negativos, ou seja, ao contrário das tarefas sérias da vida. Desta forma, dependeria da interpretação da atividade para entendê-la como jogo, já que uma de suas características seria a não existência de um comportamento específico que separasse a atividade lúdica de outros comportamentos.

Do ponto de vista antropológico, a cultura lúdica se diversifica de acordo com o meio em que vive a criança, seu meio social, a cidade onde vive, sua idade e seu sexo. A criança adquire experiência através da participação em jogos com outras crianças, pela observação, pela manipulação de objetos que enriquecerá o jogo. (Brougère, 2002)

Para Bruner (apud Kishimoto, 2010) o jogo é uma forma de quebrar a rigidez dos comportamentos sociais, ocorrendo em situações em que não existe pressão, mas na presença da familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou mesmo de perigo. Estes fatores resultam em condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco, já que em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição.

Bruner (apud Kishimoto, 2010), também aponta a potencialidade da brincadeira na descoberta das regras e aquisição da linguagem, e, assim como Vygotsky, relaciona a cultura e o uso das ferramentas ao desenvolvimento da inteligência.

Do ponto de vista histórico, Almeida (2003) explica que na antiguidade, o jogo e a criança se encontravam no mundo do adulto e da sobrevivência.

Ao citar Platão, Almeida (2003) explica que na Grécia Antiga, os jogos educativos deveriam ser praticados pelas crianças mais novas, e a educação propriamente dita deveria começar aos sete anos de idade. Para os egípcios, romanos e maias, os jogos serviam como forma dos mais jovens aprenderem com os mais velhos. A partir da ascensão do cristianismo, os jogos passaram a ser considerados como atos sem significação. Essa ideia começa a ser abandonada a partir do século XVI com os jesuítas que passaram a entender o valor educativo dos jogos.

Outros teóricos como Rabelais, Montaigne e Comênio são citados por Almeida (2003) por entenderem os jogos como forma de educação.

Para ROSSEAU (apud ALMEIDA, 2003, p.22), “Em todos os jogos em que estão persuadidas de que se trata apenas de jogos, as crianças sofrem sem se queixar, rindo mesmo, o que nunca sofreriam de outro modo sem derramar torrentes de lágrimas”.

Para Piaget, segundo Almeida (2003), além de gastar a energia das crianças, enriquecem seu desenvolvimento intelectual, fazendo com que a criança aplique os esquemas que já dispõe para reconstruir o universo com o qual convive. Os jogos passam a ser mais significativos à medida que ela se desenvolve.

Almeida (2003) conclui que os estudos apontados mostram a importância da atividade lúdica na prática educativa. No entanto, salienta o autor, que Freinet é contra o jogo por si só. “O trabalho nem sempre é jogo, e, se é nefasto trabalhar sempre, não é bom jogar sempre”. (FREINET, apud ALMEIDA, 2003, p:28)

Com relação ao termo alfabetização, Marangoni (2010) apresenta algumas definições, iniciando com os dicionários de língua portuguesa, em que esse termo diz respeito ao indivíduo que somente aprendeu a ler e escrever, mas não menciona que ele tenha adquirido a capacidade da leitura e da escrita de maneira satisfatória às demandas das práticas sociais.

Para TFOUNI (1997, apud MARANGONI, 2010, p. 51), a alfabetização é um processo de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Portanto, afirma Marangoni (2010), al-

fabetizar é capacitar uma pessoa a ler e escrever, reconhecendo o alfabeto e a organização de palavras, frases e textos. O sujeito passa a ser capaz de decodificar símbolos (letras) e reconhecê-los.

Muitos estudiosos apontam a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças, entre eles Piaget e Vygotsky.

Para PIAGET (1985, apud ALMEIDA, 2003, p.45) as brincadeiras servem como estímulos ao desenvolvimento intelectual.

Jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos da criança se transformam pouco a pouco, em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho.

Desta forma por mais simples ou sem significado que pareça, ao estimular a criança a desenvolver atividades lúdicas que envolvam motricidade e expressividade, deve-se considerar sua importância em seu desenvolvimento como indivíduo.

Para Piaget (1970) o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, porque todo conhecimento é resultado de uma construção efetiva e contínua, derivada da interação entre sujeito e objeto.

Essa interação se dá através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo, ao longo de toda a vida.

A adaptação:

é um equilíbrio – equilíbrio cuja conquista dura toda infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência – entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. A adaptação biológica é, portanto, um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a acomodação deste àquele (PIAGET, 1970, p.154).

Nesse sentido, os esquemas de assimilação vão se transformando, gradualmente, caracterizando os estádios de desenvolvimento. Piaget pontua três principais estágios do desenvolvimento: sensório-motor, operatório-concreto e estágio das operações formais.

No período sensório motor, estariam os primeiros esquemas que surgem dos 0 aos 24 meses. São ações espontâneas que surgem em presença de certos estímulos.

A criança nessa idade é aquela que não para, mexe em tudo, explora, pesquisa e é curiosa. Seus gestos vão tendo progressos a cada dia. Começa a tomar consciência corporal, reconhecendo a imagem de seu corpo. A criança aprende a reconhecer as características físicas que interagem a sua pessoa, sendo fundamental para a construção de sua identidade.

O período pré-operatório vai dos 2 aos 7 anos e tem início com o aparecimento da atividade de representação. A criança passa a fantasiar e imitar o que vê.

De acordo com Piaget (1978), as primeiras reconstituições linguísticas de ações surgem junto à reprodução de situações ausentes, através da brincadeira simbólica e da imitação. A criança começa a verbalizar o que só realizava motoramente.

Este é o período da fantasia, do faz de conta e do uso de símbolos como significantes. A criança adora ouvir histórias pelo prazer de poder fantasiar e imaginar o contexto e as personagens. Ela integra como conteúdo o que já foi aprendido, o enriquece com informações novas, o complementa com elementos próprios.

Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante (PIAGET, 1971, p.146).

O período operatório concreto vai dos 7 aos 12 anos. Nessa fase a criança demonstra a necessidade de ter um espaço agradável para brincar e encontrar amigos. As brin-

cadeiras simbólicas vão sendo substituídas por jogos construtivos, de regras e jogos de competição. Aumenta o interesse por coleções e esportes.

O período operatório formal começaria a partir dos 12 anos, quando o interesse da criança começaria a se confundir com o dos adultos. O interesse nessa fase se concentra em jogos eletrônicos, vídeo game, jogos de competição, tabuleiros e brincadeiras de aventuras, além de esportes coletivos e individuais, ginásticas e danças.

Para Piaget (1971), o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

OLIVEIRA (1994, p.43) descreve o desenvolvimento da criança segundo Vygotsky, que aponta como ponto central de sua teoria, o fato de que as "funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura".

Para Vygotsky, de acordo com Oliveira (1994), existe uma "zona de desenvolvimento proximal", conceito utilizado para determinar a distância entre o nível de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança pode solucionar sozinha, e o nível potencial de desenvolvimento medido através da solução de problemas com a orientação de alguém mais experiente.

Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira infantil é como uma situação imaginária criada pela criança onde ela pode satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Antes dos três anos, essa situação é tão significativa que a criança não consegue separar o real do imaginário. Além disso, ele aponta que todas as formas de brincar trazem situações imaginárias e regras, apesar do faz de conta ser mais característico entre crianças pré-escolares e o jogo de regras entre as crianças mais velhas.

Vygotsky ressalta que:

o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (p. 108) "O mais simples jogo com regras transforma- se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

O fator social, para Vygotsky (1991) é como uma 'mola propulsora' para o desenvolvimento. Ele não nega a sua origem biológica e maturacional, porém, este autor não separa o desenvolvimento por estágios pré-estabelecidos, assim como Piaget.

Para Vygotsky (1991), há dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária e as regras. A situação imaginária criada pela criança preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Um brinquedo que interessa a um bebê não interessa a uma criança mais velha. As regras presentes no brincar não são regras explícitas, mas que a própria criança cria.

[...] na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela vê, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, 1994, p. 44).

De acordo com RAU (2006, p.57),

a alfabetização é um processo gradativo, assim como o falar e o andar. A criança constrói sua base alfabética à medida que é estimulada e colocada em contato com o objeto do conhecimento representado, no caso da leitura e escrita, pelas letras, palavras e textos. A alfabetização tem por objetivo propiciar aos alunos interação com a leitura e a escrita, favorecendo-lhes a construção de sua base alfabética e ortográfica, por meio da compreensão e da evolução desses conhecimentos de forma prazerosa e lúdica, respeitando seu ritmo e interesses, sem des-

cuidar dos conflitos cognitivos que provocam o surgimento de novos esquemas de interpretação.

Desta maneira, Rau (2006) explica que a utilização do jogo como recurso pedagógico para a aprendizagem da alfabetização tem se destacado entre professores, além de ser um dos temas que tem chamado a atenção de teóricos e pesquisadores, entre eles: Friedman (1996) que analisa o jogo como forma de estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou aprendizagens específicas, e Almeida (2003) que analisa o lúdico como recurso para aprendizagem de áreas específicas, e ressalta a preocupação de muitos educadores há vários anos com os métodos de ensino, muitas vezes ineficazes, e não na forma que a criança aprende Rau (2006) cita Vygotsky (1984) quando explica que o melhor método de alfabetização

é fazer com que as crianças descubram essas habilidades em situações de brinquedo, fazendo que as letras passem a se tornar uma necessidade em suas vidas.

Para Piaget (1973 apud Almeida, 2003), o jogo é um aliado muito poderoso para a aprendizagem das crianças. Assim sendo, quando as atividades de leitura ou de escrita são transformadas em jogo , observa-se que as crianças as encaram com prazer.

Para Marangoni (2010) a alfabetização não tem, na verdade, idade certa para acontecer, podendo ser desenvolvida até mesmo na Educação Infantil, desde que o educador dê condições e promova situações de acordo com as necessidades de seus alunos, sempre respeitando o desenvolvimento da criança. No entanto, explica que, mesmo que se considere a alfabetização um processo que pode ser iniciado na Educação Infantil através de jogos, brincadeiras e contação de histórias, ao ingressarem no Ensino Fundamental todas essas atividades são colocadas de lado por outras que impossibilitam o brincar e o movimentar-se. As salas mantêm o rigor do espaço físico das carteiras em sala de aula e as atividades impedem a liberdade que as crianças possuíam na Educação Infantil causando uma ruptura abrupta nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Kramer (2006, apud Marangoni, 2010), um dos maiores desafios no processo de ampliação da escolarização obrigatória é instituir políticas e práticas que superem a descontinuidade da infância, do currículo e da formação do professor, explicando que, embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam separados, para as crianças essa separação não existe.

Marangoni (2010) explica a necessidade de haver uma integração entre o corpo e a mente da criança com o processo de alfabetização, não ocorrendo, portanto, uma divisão entre as atividades motoras e cognitivas. E salienta, citando Soares (1992 apud Marangoni, 2010, p.106) “que o movimento humano é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço; constitui-se uma linguagem que permite às crianças agir sobre o meio físico e sobre o ambiente humano, comunicando-se pelo seu teor expressivo”.

De acordo com suas observações, Marangoni (2010) considera que alunos que frequentam a Educação Infantil onde as brincadeiras são enfatizadas nos planejamentos e práticas, estarão mais preparados para o processo de alfabetização pois aprenderam de forma concreta e significativa o que, posteriormente, representarão no papel.

Fonseca (1995, apud Marangoni, 2010) vai mais além com relação à preocupação excessiva com a alfabetização e a limitação do corpo das crianças:

[...] antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se adequadamente numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento (FONSECA, 1995, apud MARANGONI, 2010, p. 107).

Segundo Ferreiro (1993), a sala de aula, entendida como ambiente alfabetizador, deve permitir que cada espaço ofereça aos alunos materiais que favoreçam aquisição de novos conhecimentos, criando-se espaços lúdicos que amenizariam algumas dificuldades que a criança encontra na aprendizagem da leitura e escrita. São os conhecidos “cantinhos”, entre eles o “Cantinho de Leitura”, onde se organiza uma variedade de materiais

indispensável ao processo de alfabetização, permitindo que o aluno tenha a oportunidade de estar em contato com certos materiais que ele não teria em outra ocasião, despertando um maior interesse em aprender.

O alfabeto ilustrado, a confecção de painéis como dos aniversariantes do mês, calendário, ajudantes do dia são recursos que devem ser utilizados como parte integrante na construção de um ambiente que acolha o aluno e o auxilie em seu processo de alfabetização.

No entanto, para que o objetivo da alfabetização seja alcançado, não basta uma variedade de materiais, é necessário que o professor atue como mediador e facilitador deste processo provocando em sala de aula situações que proporcionem a seus alunos a interação com o material exposto.

Segundo Piaget (1979 apud Furth, Wachs, 1979), entre estas atividades estão jogos de pensamento para o corpo e os sentidos, atividades sociais para o pensamento como teatros, jogos de faz de conta, artes, música e educação física. Para Piaget, o verdadeiro brinquedo da criança são seus pensamentos. O pensamento em sala de aula é o que dá continuidade e sentido ao seu desenvolvimento como ser social, “no qual o brinquedo, com seu envolvimento espontâneo, tem um papel biologicamente importante”.

De acordo com Decroly (1929 apud Feil, Iselda, 1985), o ensino deve ser feito através de temas que interessem a criança, que façam parte de seu cotidiano, e não como no método tradicional em que o professor determina o que é ou não importante durante o processo. Para ele, a capacidade da criança está em captar as formas globalmente o que explica em seu método o princípio da aprendizagem por frases no lugar de letras.

O método de Decroly (1985 apud Feil, Iselda, 1985) procura despertar a espontaneidade da criança de acordo com sua faixa etária, que durante a alfabetização tem como característica a inquietude e o movimento sendo seus interesses dominantes, o brinquedo e o jogo.

Rizzo (1999), explica a alfabetização através do método natural e aponta muitos recursos que podem ser usados para auxiliar a criança no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que muitos deles são construídos pelos próprios alunos, como forma de estarem atuando em sua própria aprendizagem sempre mediada pela professora. Entre esses recursos ela cita vários jogos e atividades lúdicas como: cartões com figuras e palavras, jogos da memória, a criação de livrinhos de leitura. Um dos recursos muito utilizado nesse método é o varal das palavras que, posteriormente se transforma em varal das frases: a cada palavra dominada pelo aluno ela vai para a formação de uma frase que é sempre completada com o desenho da palavra ainda não conhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível verificar a importância da utilização de jogos e brincadeiras, ou seja, de forma mais geral, atividades lúdicas para facilitar a alfabetização das crianças. Além disso, verifica-se que para as crianças o brincar é bem mais sério do que se imagina e que, portanto, devem ser respeitados e garantidos, o direito de brincar e de vivenciar sua infância oferecendo a oportunidade para que isso ocorra no contexto escolar.

As atividades lúdicas, de acordo com os estudos apresentados neste trabalho, permitem que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem. No entanto, essa participação não ocorre de forma forçada, obrigando-as a ficarem sentadas, fazendo exercícios repetitivos e cansativos. Elas ocorrem de forma prazerosa e descontraída, já que são atividades inerentes a faixa etária. Nesse caso, o professor atua apenas como mediador, integrando as atividades lúdicas ao aprendizado da leitura e escrita.

Neste contexto, os jogos e brinquedos, utilizados como recursos pedagógicos, não são elementos que trazem um saber pronto e acabado, ao contrário, este saber precisa ser ativado pelo aluno. Assim, o jogo como recurso pedagógico é um objeto dinâmico e que se modifica a partir das interações dos alunos.

No mundo atual, a escola deve se apropriar das estratégias inovadoras que

permitam, utilizando o conhecimento prévio das crianças, transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo significativo para elas, com o objetivo maior de transformá-las em sujeitos críticos e participativos para a sociedade

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: edições Loyola. 11ª edição. 2003.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO. T.M.(org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2002.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. O Brincar e suas Teorias.

Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FERREIRO, E.Com Todas as Letras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FEIL, S.; ISELDA, T. Alfabetização- um Novo Desafio para um Novo Tempo. 6.ed.

Ijuí, RS: Vozes, 1985

FURTH, H.G.; WATCHS, H. Piaget na Prática Escolar: a criatividade no currículo.

São Paulo: Ibrasa, 1979.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul/dez.2001. Disponível em http://www.scielo.br. Acessado em 12/10/2020

MARANGONI, S.T. A concepção das professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em relação ao processo que envolve a alfabetização. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba. 2010.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: São Paulo: Forense, 1970.

. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

. A Classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

RAU, M.C.T.D. O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas. Dissertação de mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Paraná. Curitiba. 2006.

RIZZO, G. Alfabetização Natural. São Paulo: Francisco Alves, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Algumas ideias sobre Desenvolvimento e Jogo Infantil. In: OLIVEIRA, Z.de M.R.de. Série Idéias n. 2, São Paulo: FDE, 1994.

. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

VANESSA FREITAS DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

Durante a infância que a capacidade motora do ser humano é desenvolvida. Não só a questão motora, mas também a emocional e cognitiva. A Psicomotricidade atua de forma direta nestas capacidades podendo influenciar a pessoa a realizar várias atividades ao longo de sua vida. Por isso ela deve ser estimulada, de forma sistemática tanto na escola, quanto em casa com estímulos quem desenvolvam um conjunto amplo de habilidades.

Para correr a criança precisa aprender a andar, assim como para patinar, ou guiar uma bicicleta ela precisa ter um bom equilíbrio. Se ela ainda não possuir consciência corporal, ritmo ou raciocínio todas estas atividades não seriam possíveis. São nessas questões onde entra a ação da Psicomotricidade que desenvolve nas crianças o domínio de várias habilidades ao longo de sua vida.

Vista a importância da ação psicomotora sobre a personalidade e desenvolvi-

mento da criança, é fundamental que a escola promova um trabalho visando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, observando sempre os objetivos propostos para cada idade e as atividades que melhor lhe satisfazem. Não se pode também, deixar de enfatizar a educação psicomotora como grande aliada no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicomotricidade; Alfabetização; Criança.

A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL E FINA NO ENSINO APRENDIZAGEM

Durante a alfabetização e desenvolvimento da coordenação motora global é necessário que a criança desenvolva algumas capacidades e domine e o corpo no espaço controlando seus movimentos. Estas capacidades permitem às crianças utilizar os grandes músculos, como correr, saltar, rastejar. Já a coordenação motora fina é a capacidade em que a criança utiliza os pequenos músculos, fazendo movimentos delicados, ou de pinça, como pegar uma canetinha, brincar com massinha ou peças bem pequenas. Caso elas apresentem dificuldades nestas tarefas é necessário recorrer a estímulos que as ajudem a não parecer desajeitadas.

De acordo com Almeida (2009, p. 43):

A coordenação motora global é a condição que deve ser desenvolvida primeiramente no espaço infantil.

É durante a educação infantil, através de gestos, atitudes, deslocamentos e ritmo, que as crianças nos permitem conhecê-las melhor, elas passam grande parte do tempo na escola e por isso sua conduta é representada pela sua atividade motora.

Segundo Neto (2002, p. 16), “O movimento motor global, seja ele mais simples, é um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, e assim por diante”.

A habilidade motora global pode desenvolver antes que a habilidade motora fina, uma criança pode correr e saltar bem aos seis anos, porém pode ter dificuldades ao usar um lápis ou recortar uma figura.

De acordo com Almeida (2009, p. 43):

Se a criança conseguir acompanhar uma dança trabalhada pelo professor, se a criança conseguir acompanhar uma atividade física com movimentos associados e dissociados, se a criança tiver um certo ritmo, se a criança possuir equilíbrio, poderemos dizer que ela apresentará uma coordenação motora global satisfatória.

Durante as brincadeiras livres que as crianças criam suas próprias experiências e seus movimentos passam a ser coordenados por elas mesmas, danças, expressões corporais são os trabalhos que as crianças mesmas produzem e que influenciam no seu desenvolvimento motor (ALMEIDA, 2009).

De acordo com Neto (2002, p. 12):

A motricidade é a interação de diversas funções motoras (perceptivo-motora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora etc.) A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior.

A educação psicomotora para que seja plenamente desenvolvida, exige que a criança passe por experiências concretas indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, ou seja, devem ser usadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras. Desta maneira ela se torna capaz de tomar consciência de si mesmo e do mundo que a cerca,

Segundo Fonseca (2012, p. 204):

A praxia global é a expressão da informação do córtex motor, como resultado da recepção de muitas informações sensoriais, táteis, cinestéticas, vestibulares, visuais etc., ou seja, como resultado integrado dos fatores psicomotores já apresentados.

A coordenação motora global da criança deve evidenciar a relação do movimento através do seu corpo levando em consideração sua idade e sua cultura corporal. Os jogos motores exigem movimentos corporais como deslocamento, corridas, saltos, equilíbrio, lateralidade, geralmente são realizados ao ar livre para melhor trabalhar com a coor-

denação motora global.

Em relação a coordenação motora fina podemos identificar aquelas que exigem muita precisão, envolvendo principalmente os membros superiores, em específico as mãos. Geralmente a coordenação motora fina é muito usada no processo de alfabetização, desenvolvendo o movimento dos dedos e do pulso.

De acordo com Magill (2000 p. 8):

As habilidades motoras finas requerem maior controle de músculos pequenos, mais especificamente aqueles envolvidos na coordenação mãos-olhos, e exigem muita precisão no movimento da mão e dos dedos.

A coordenação visomanual é a que mais utilizamos no dia a dia como exemplo para comer, escrever, pegar objetos, são as atividades mais frequentes que realizamos (NETO 2002).

Gallahue (2005, p. 220) enfatiza que:

O desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor das crianças. Uma grande variedade de experiências motoras fornece às crianças uma profusão de informações que são a base das percepções que ela tem de si mesma e do mundo que a cerca.

Todo movimento que a criança faz depende da visão, ou seja, do olhar perante o objeto e dos músculos e membros que ela necessita para pegar o objeto. É a partir do momento em que a criança tem contato com o objeto, encerra o processo de agarre, refletindo sobre a força que ela deverá desenvolver para levantar o objeto. Isso implica na antecipação do ato de agarre, a partir de índices visuais (NETO 2002).

Quando a criança visualiza o objeto ela já consegue refletir o quanto ela terá de abrir a mão para pegá-lo e a força que ela irá colocar para agarrá-lo. Porém, muitas crianças não têm a percepção do peso de determinados objetos, por isso é importante que nas aulas da educação infantil sejam trabalhados estes conceitos, tamanho, peso, espessura e quantidade.

Para Neto (2002, p.15):

[...] O movimento de agarrar começa com a predisposição dos dedos, a partir do início dos movimentos. Os dedos se separam em função do tamanho do objeto a ser apanhado e começam a fechar-se quando o movimento de aproximação se faz lento tendo em vista a forma do objeto.

Para que a criança possa ter uma boa escrita ela precisa ter uma visão perceptiva entre o lápis que seria o objeto, a força, movimento que deverá fazer para desenvolver a atividade proposta pela educadora.

Segundo Neto (2002 p.16):

A escrita consiste em uma organização de movimentos coordenados para reproduzir as formas e os modelos, constitui uma praxia motora. A coordenação visomanual se elabora de modo progressivo com a evolução motriz da criança e do aprendizado.

De acordo com a maturidade da criança a coordenação motora vai sendo desenvolvida, pois cada uma tem um determinado tempo para se desenvolver, exemplo: uma criança com problemas visuais provavelmente demonstrará mais dificuldades de desenvolver algumas atividades como recortar, colorir, escrever em linha reta e até mesmo praticar alguns exercícios físicos.

NETO (2002 p.14) enfatiza que:

A atividade manual, guiada por meio da visão, faz intervir, ao mesmo tempo, o conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço, e da mão, que é particularmente responsável pelo ato manual de agarrar ou pelo ato motor, assim como os músculos oculomotores que regulam a fixação do olhar, as sacudidas oculares e os movimentos de perseguição.

Podemos compreender que se a criança não tiver uma vivência prática na qual tenha alguém que a estimule a praticar algumas atividades físicas, ela ficará focada somente em atividades sedentárias como assistir televisão, brincar com jogos em computadores, celulares e videogames, desenvolvendo muita dificuldade em assimilar alguns movimentos e conteúdos necessários para seu cotidiano escolar.

De acordo com Gallahue (2005, p.313):

As crianças que passam seu tempo assistindo à televisão ou jogando no computador desenvolvem hábitos passivos e sedentários. A ausência de experiências motoras variadas e as adaptações que vêm com a prática e a repetição podem reprimir o desenvolvimento motor.

Muitas outras atividades como jogos de movimento, ou raciocínio, circuitos, brincadeiras etc. também auxiliam a criança no desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla. Isso tudo deve ser trabalhado na pré-escola, período favorável ao desenvolvimento da área de psicomotricidade.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FÍSICO COM ATIVIDADES ESPECÍFICAS

Para que a criança apresente progresso na alfabetização é necessário trabalhar as questões cognitivas e físicas, isso inicialmente se desenvolve na educação infantil.

Segundo Tfouni (2004, p. 15):

Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Como a sociedade passa por diversas transformações, o professor durante a alfabetização deverá selecionar atividades, jogos, brincadeiras ou projetos de acordo com a realidade e faixa etária de idade para que a criança possa acompanhar esse processo lembrando-se da necessidade do momento.

Conforme Boulch (1982, p. 32):

É através do jogo da função simbólica que a inteligência sensório-motora poderá crescer e entrar no período da inteligência operatória. É claro que esta última não resulta automaticamente da atividade prática, mas implica uma ação educativa especial, fácil de ser alcançada com a psicomotricidade.

Existem vários tipos de atividades, jogos e brincadeiras que podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo, como exemplo os jogos cognitivos voltados ao desenvolvimento do raciocínio lógico, onde através das situações do cotidiano a criança vai conseguir fazer cálculos e criar estratégias, desenvolvendo assim, a criatividade.

De acordo com Boulch (1982, p. 90) “Os jogos funcionais e simbólicos possibilitam à criança inúmeras atividades motoras, fonte de progresso; mas são as situações da vida cotidiana que enriquecem seu repertório gestual”.

A brincadeira de gato e rato é uma das mais utilizadas para o desenvolvimento de estratégias, onde as crianças têm que desenvolver para não serem pegas. Necessitarão utilizar o raciocínio logico para pensar em qual lugar correr, buscando maneiras de solucionar problemas de uma forma primitiva para que suas ações passam a ser adquiridas através de suas conclusões de raciocínio (SABINI,1997).

O aspecto físico se desenvolverá através dos jogos corporais, aqueles onde as crianças colocam seu corpo à disposição da atividade, como estátua, duro ou mole, mímica, e que também adquirem noção de espaço, equilíbrio e coordenação. Há também os jogos afetivos, aqueles que possibilitam às crianças trocas afetivas, como pinturas em grupos, construção de maquetes, quebra cabeças, faz de conta etc. Durante esses jogos haverá sempre uma troca de conhecimento entre os alunos, basta o professor fazer uma intervenção durante os jogos e atividades para que os alunos adquiram um melhor desempenho (ALMEIDA, 2009).

Segundo Boulch (1982, p. 151):

[...] A criança de 5 anos gosta de verbalizar, seu vocabulário é bastante amplo. É interessante levá-la a expressar os fatos vivenciados com a finalidade de estabelecer uma ligação entre o imaginário e o real, a fim de não manter no universo da fantasia [...]

Assim o professor deve estimular as produções da criança e fazer com que ela entre no processo de assimilação do imaginário para o real, porém essas produções deverão ter interação com a língua escrita, nos mais variados contextos (FERREIRO, 2001).

Segundo Tfouni (2004, p. 9):

“[...] enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o

letramento são processos de aquisição de um sistema escrito".

Para que a criança faça o reconhecimento e consiga identificar uma letra é necessário que antes se familiarize com ela, o alfabeto móvel é uma das atividades cognitivas no qual as crianças têm um maior contato com as letras e aos poucos conseguem formar pequenas palavras, com a ajuda do professor.

Boulch (1982, p. 90) enfatiza que:

A evolução do grafismo depende da evolução perceptiva e da compreensão da atividade simbólica. Na medida em que esta etapa é alcançada, a criança é capaz de representar, através de signos convencionais, figuras geométricas, letras, e de evoluir no domínio gráfico cujo coroamento é a escrita.

O ambiente da sala de aula deve ser alfabetizador com painéis diversificados a também construídos pelos próprios alunos, de forma a incentivá-los na promoção da alfabetização. Os cartazes feitos pelos alunos, cada um no seu nível de escrita, auxilia-os a interpretar e se desenvolver na sua hipótese.

De acordo com Ferreiro (2001, p. 17):

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar a alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar.

PSICOMOTRICIDADE: POSSÍVEIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Boulch (1982, p. 151):

O desenvolvimento da experiência das crianças acarreta, no início, grandes dificuldades, na medida em que a maioria dos problemas de percepção do espaço

não estão ainda resolvidos e onde o espírito cooperativo, considerando a existência da outra pessoa, é ainda primitivo.

O professor ao relacionar tarefas durante alfabetização deve perceber se o aluno tem alguma dificuldade ou problema emocional que está o impedindo de se desenvolver durante as atividades.

Fonseca (2012, p. 263) enfatiza que:

As crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam vários problemas de atenção, problemas perceptivos, problemas de memória, problemas de simbolização, problemas emocionais e, evidentemente, problemas de comportamento.

Assim, ao se deparar com alunos com dificuldades de aprendizagem, o educador deverá acompanhá-lo de perto, o incentivando a realizar tarefas diversificadas para que o seu processo de alfabetização inicie de forma adequada.

Durante o processo de alfabetização logo se nota a criança que enfrenta problemas de aprendizagem, pois, ela não consegue interligar os seus movimentos com o seu pensamento, ou seja, seu raciocínio, aparenta descoordenação e não consegue concluir as atividades de classe. A dispraxia é uma ineficiência de alguns estímulos nas atividades exercidas pelas crianças, ou seja, é quando seu intelecto não está totalmente ligado ao seu corpo, quando a criança age depois pensa.

De acordo com Fonseca (2012, p.261):

A criança com dificuldades nos movimentos - a criança dispraxica - apresenta quase sempre problemas da aprendizagem. Para elas as relações entre a motricidade e a organização psicológica não se verificam harmoniosa e sistemicamente, consubstanciando o papel da motricidade na preparação do terreno as funções do pensamento e da cognitividade. Há também uma grande dificuldade entre os professores ao aplicar uma atividade em que existe um ganhador e um perdedor, pois, a partir daí a criança terá que relacionar a atividade com regras, limites, ansiedade e autonomia. O jogo, por exemplo, poderá auxiliar o professor durante essa trajetória.

Fonseca (2012, p. 262) cita que:

A aprendizagem envolve fundamentalmente a necessidade de uma grande integração sensorial, integração essa elevada ao nível do sistema nervoso central onde é organizada, armazenada e depois elabora-

da, para originar as respostas e as reações motoras.

Segundo Boulch (1982, p. 90) “No começo, a dificuldade de expressão gráfica predomina mais na área motora do que na área perceptiva, parecendo que a intenção é traída pela execução”.

A todo o momento o educador deve observar a criança. Através do diálogo ele percebe as dificuldades existentes para a realização da atividade desenvolvida, assim, deve fazer a intervenção e usar diferentes maneiras de esclarecer as dúvidas visando desenvolver o raciocínio do estudante e, consequentemente, a sua assimilação.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Almeida (2009, p. 17):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas potencialidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

A psicomotricidade está interligada ao processo de ensino/aprendizagem, onde a criança poderá correr, pular, abraçar, entre outras atividades vivenciar situações que a estimule no seu desenvolvimento. É dessa forma que a criança expressa seus sentimentos, interage com o mundo e consigo mesma.

Fonseca (2012, p. 14) afirma que:

O conceito de Psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento.

Durante as atividades diárias o professor deverá manter o comportamento de um observador, e ao mesmo tempo introduzir as práticas com objetivos psicomotores, a motricidade e a afetividade andam lado a lado durante as atividades na educação infantil (ALMEIDA 2009).

De acordo com Fonseca (2012, p. 14):

A Psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e tem instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e materializa-se.

O meio onde a criança vive é o ambiente educativo no qual pode explorar buscando a construção de conhecimento, dessa forma terá uma visão de qual é o seu lugar no meio dos adultos. O acontecimento da exploração do ambiente pode ser em salas de aulas regulares ou não.

Segundo Neto (2002, p. 28):

Os estudos sobre a motricidade infantil, em geral, são realizados com o objetivo de conhecer melhor as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para avaliar, analisar e estudar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas.

Para que a Psicomotricidade seja bem trabalhada na escola básica ela necessita de vários fatores como concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços (ALMEIDA,2009).

Segundo Fonseca (2012, p. 263):

A perspectiva da Psicomotricidade é concretizar a relação entre o movimento e o pensamento. O movimento organiza o pensamento até ele superar a própria motricidade, para, depois, o pensamento elaborar o próprio movimento, ou seja, o movimento gera o pensamento, mas por reduplicação. O movimento passa a ser organizado pelo pensamento.

ATIVIDADES PSICOMOTORAS QUE AUXILIAM NA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Gallahue (2005), o processo de desenvolvimento motor ocorre através de alterações no comportamento motor, e todos nós desde que nascemos até a vida adulta estamos envolvidos em permanentes mudanças e formas de aprender a nos mover com controle e competência ao decorrer dos desafios que enfrentamos no dia a dia.

Segundo Gallahue (2005, p. 56):

Assim, um meio primário pelo qual o processo de desenvolvimento motor pode ser observado é o estudo das alterações no comportamento motor no decorrer do ciclo da vida. Em outras palavras o comportamento motor observável de um indivíduo fornece uma "janela" para o processo de desenvolvimento motor, assim como indicações para os processos motores subjacentes.

O jogo é uma atividade natural do homem, essencial para o desenvolvimento infantil. É através do jogo que a criança se relaciona com os colegas de classe, estimula a imaginação, cooperação e socialização provocando o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, ou seja, através de alterações que ocorrem no dia a dia podemos observar o desempenho motor do indivíduo.

Neto (2002 p. 28) enfatiza que:

Os estudos sobre a motricidade infantil, em geral, são realizados com o objetivo de conhecer melhor as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para avaliar, analisar e estudar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas.

É através da brincadeira espontânea que o movimento motor que a criança faz por mais simples que ele seja, é considerado um movimento sinestético, tátil, visual e temporal no que diz respeito a um conjunto de movimentos coordenados (NETO, 2002).

De acordo com o RCN v. 3 (1998, p. 35):

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. Móbiles e outros penduricalhos sugerem que as crianças exercitem a posição ereta, nas tentativas de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou se deitarem, concentradas nas suas atividades.

O ambiente no qual ocorre essa formação motora deve ser apropriado para diversas atividades. Se a criança tiver oportunidade de praticar esportes como jogar bola, fazer natação ou alguma outra atividade física em ambiente apropriado, certamente terá um bom desenvolvimento motor.

Além de um ambiente propício para as atividades físicas, é necessário também para um desenvolvimento motor, muita prática com uma orientação qualificada, direcionando a criança a entender que por mais que algumas atividades no início pareçam difíceis, ela pode conseguir efetuá-las de uma forma adequada, basta que as pratique. O ambiente escolar deve ser aconchegante, harmonioso fazendo com que a criança permaneça, faça amizades, desenvolvendo assim suas habilidades motoras no seu devido tempo, com as demais crianças, pois, cada uma tem seu ritmo para se desenvolver, e um determinado ritmo na maturação neurológica.

CONCLUSÃO

Já foi demonstrado em inúmera pesquisas a importância da psicomotricidade na alfabetização de crianças. Para o aprendizado da leitura e escrita é essencial que elas desenvolvam o movimento, pois a escrita depende da destreza motora para o suporte do lápis, como o domínio da estruturação espaço-temporal, sem nenhuma perturbação importante. Além disso, também é de extrema importância a definição da lateralidade e adequação do desenvolvimento perceptivo, visual e auditivo neste processo.

Por isso a importância de se propor atividades motoras através de brincadeiras, atividades lúdicas ou outras maneiras que o educador considerar mais cabíveis. O conhecimento da psicomotricidade fornece ao professor possibilidades imensas de oferecer aos seus alunos formas de explorar novos espaços, construir e reconstruir a relação com o outro, influenciando diretamente na vida futura de cada uma destas crianças, além é claro, de trazer para si resultados satisfatórios na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P; Teoria e prática em Psicomotricidade, jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Edições 70, 2006. 223 p.

BOULCH, J L. O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre Artes Médicas, 1982.

BUENO, J. M. Psicomotricidade Teoria e Prática, São Paulo, Cortez Editora, 2013. CERVO, A. L. BERVIAN; Pedro A. DA SILVA, R. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. FERREIRO, E. Com Todas as Letras, São Paulo Cortez Editora, 2001. FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora, Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores, Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012. FREIRE, P e MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GALLAHUE, D. L.; OZMUZ, Jonh C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças e adolescentes e adultos. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.

GONÇALVES, H. A. Manual de Metodologia de Pesquisa Científica. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização A criança e a linguagem escrita, São Paulo, Editora Autores Associados, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, A. R. S. SILVA, N. A. P. A pedagogia lúdica e o uso dos cantinhos na pré-escola. São Sebastião do Paraíso, Calafiori, 2011.

MAGILL, R.A. Aprendizagem motora Conceitos e Aplicações. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:

MEC/SEF, 3v.: il,1998.

MONTOYA, A. O. D. Piaget: Imagem Mental e Construção do Conhecimento. São Paulo: UNESP Editora, 2005.

NETO, F. R. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. NORONHA, Z; NORONHA, M. Apoio Psicopedagógico Teoria e Prática da reeducação Plátano Editora S.A 1993.

PIAGET. J. O Nascimento da Inteligência na criança. Rio de Janeiro Guanabara Editora 1996.

SABINI, M. A. C. Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo Ática Editora, 1997. TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização, São Paulo, Cortez Editora, 2004

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE DE SOUZA BARBOSA

RESUMO

O papel das brincadeiras na Educação Infantil (EI) é inquestionável e está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplando um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Portanto, a brincadeira é uma parte importante do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, fase

da vida em todos os seus direitos são exercitados e, o brincar, particularmente um papel de destaque nas escolas democráticas, em a principal preocupação é adaptar as novas gerações com os modos de trabalhar na EI. Neste contexto, este artigo tem como principal objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do brincar para as crianças da EI. Para tanto procedeu-se com consulta bibliográfica com base em autores que já discutiram sobre este assunto. Conclui-se que a brincadeira tem como principal objetivo explorar e, portanto, o momento de brincar é um espaço de exploração de valores e sentimentos, assim como para o desenvolvimento

das habilidades infantis. Portanto, a criança, o brinquedo e as brincadeiras se complementam e isso evidencia a necessidade de estarem atreladas as práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincadeiras; Lúdico; Brinquedos.

1 INTRODUÇÃO

Na infância os processos de d e - senvolvimento decorrem com grande intensidade e, isso possibilita as mudanças necessárias para que ocorra a consolidação de características físicas, de personalidade e de temperamentos, assim como as atuações afetivas e sociais. Diante disso as crianças que compõe a Educação Infantil (EI) precisam de estímulos adequados na escola, em casa e em qualquer outro ambiente, pois contribuem para o seu desenvolvimento.

O brincar é uma ferramenta facilitadora da EI, pois proporciona ao professor e

a escola métodos diversificados por meio de atividades lúdicas, além de ser um instrumento importante na construção do conhecimento, pois é algo espontâneo da criança. Neste sentido, a prática educativa surge como um fragmento essencial de mediação ao procedimento de ensino, onde o seu desenvolvimento se torna fundamental para a interação e a construção social da criança com o seu meio revigorando as relações interpessoais.

É brincando que a criança expõe seus anseios, seu conhecimento, suas vontades e seus medos, assim sendo, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento mental e físico da criança. A inserção deste recurso, no espaço escolar proporciona ao aluno distintos modos de conceber a aprendizagem e, resgata a infância do professor.

O brincar não constitui conhecimentos em si, entretanto é um caminho que possibilita diagnosticar, intervir e transmitir conteúdos conceituais, metodologias e atitudes sem que a criança perceba tal mediação. Os estímulos efetuados pelo brincar são de importância fundamental na formação do caráter e da personalidade da criança. Diante disso, o artigo parte da seguinte questão: o brincar pode ser considerado um aspecto fundamental para que a criança cresça de forma saudável?

Justifica-se a escolha do tema se deu por considerar que as crianças da EI estão em idade considerada fase áurea em termos evolutivos e, é nesta fase que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercer atividades psicológicas com maior complexidade. A discussão sobre o assunto se torna relevante, pois, embora bastante discutido no meio acadêmico, o ato de brincar ainda não visto pela sociedade de maneira geral como algo fundamental ao desenvolvimento infantil, sendo muitas vezes visto como um modo de diversão e passatempo.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a importância do brincar para as crianças da EI. Como objetivo específico buscou elucidar sobre o brinquedo, jogos e brincadeiras; verificar a contribuição das atividades lúdicas para a apropriação motora das crianças e; estudar a contribuição das brincadeiras enquanto método de ensino e aprendizagem na EI.

Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já discutiram sobre o assunto. Os autores estudados apresentaram que a infância é considerada a idade da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras, por meio desses atos lúdicos a criança s a - tisfaz suas necessidades, seus inte- resses, seus desejos, suas particularidades, sendo um método de privilégios e de inserção na realidade, pois expressa o modo com as crianças refletem, ordenam, desorganizam, organizam, criam, recriam, destroem e reconstroem o mundo, portanto, o brincar é o modo de trabalhar, de refletir, de agir com o mundo ao seu redor, sendo este ato algo inerente da criança.

2 COMPREENDENDO O BRINCAR PELOS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS

A ludicidade é fundamental no aprendizado das crianças, sobretudo na EI, pois são ações que reúnem, se relacionam e exigem concentração dos sujeitos. A partir do

brinquedo, brincadeiras e jogos é possível imaginar, criar, fazer de conta, medir, experimentar e aprender. Esses aspectos oportunizam o desenvolvimento, pois além

da curiosidade, a autonomia, a autoconfiança também desenvolve a atenção e a concentração contribuindo para que as crianças se tronem um adulto equilibrado e eficiente, além disso, a aquisição do conhecimento acontece de modo mais divertido

e prazeroso (RAU, 2012).

O brinquedo são objetos que dão suporte as brincadeiras (bonecas, carrinhos, peões, bola, etc.). Os brinquedos podem considerados com estruturados (que provém de industrias) ou não estruturados (que não provém de industrias), sendo que este último pode ser um simples objeto que adquire significados, podendo se transformar em um brinquedo lúdico. Sendo assim, o brinquedo pode ser estruturado ou não estruturado, o que varia conforme a origem e a transformação criativa da criança sobre o objeto (ALMEIDA, 2017).

A brincadeiras por sua vez se diferencia pela estrutura ou uso de regras, podendo ser tanto coletiva, como individual. A existência de regras na brincadeira não limita a atividade lúdica, a criança pode transformá-la, se ausentar quando desejar, incluir novas pessoas, adotar regras e por fim existe maior liberdade de atitudes e de criação para as crianças (ALMEIDA, 2017).

E por último tem-se o jogo, o qual está integrado tanto ao objeto (brinquedo) quando à ação (brincadeira). Uma importante particularidade do jogo está na sua empregabilidade tanto por crianças, quanto por sujeitos adultos, enquanto que o brinquedo possui uma agregação mais direta e exclusiva com o universo das crianças. É importante destacar que um mesmo brinquedo, brincadeira ou jogo pode ter significados diferentes, além disso, é fundamental que os sujeitos envolvidos na pesquisa do lúdico acreditem que esses elementos terão amplo sentido se vierem pelo brincar (RAU, 2012).

O brincar é uma atitude educacional que possibilita as crianças não apenas distração livremente, mas sim brincar com objetivos didáticos. Neste contexto, o professor é o mediador entre a criança e os objetivos pedagógicos e, é este profissional que organiza situações e espaços de aprendizagem associa os conhecimentos da bagagem infantil com aquele que a escola almeja construir (BEMVENUTI et al, 2013).

Com o brincar é dada a criança a oportunidade e a liberdade de construção para si e para o outro. Sendo assim, as brincadeiras e os jogos também auxiliam na construção ou reconstrução da mente, ajudando a equilibrar o interior, as emoções, a harmonia de modo progressivo e positivo na promoção do ensino aprendizagem em todas as esferas pedagógicas (BEMVENUTI et al, 2013).

Neste sentido, observa-se que a ludicidade é uma ferramenta insubstituível que pode ser usada como motivadora na construção do conhecimento infantil e na progressão de diferentes habilidades e competências nas mais variadas área do conhecimento. Na formação do saber científico pode haver temas maçantes e cansativos, abordando questões que não parecem possuir relevância para a criança. “Quando uma criança brinca, ela se afasta de realidade, mas se desenvolve por meio do faz de conta, que gera nela a superação” (BEMVENUTI et al, 2013, p.137)

A infância não é apenas uma via de acesso, ou um simples período de preparação para a vida adulta, mas sim um período que possui valor em si mesmo.

Deste modo, o brinquedo, jogos e as brincadeiras possibilitam que as crianças vivenciem esta etapa com condições plenas. Assim, as atitudes pedagógicas devem resultar do desenvolvimento das capacidades infantis, construindo saberes por meio

de momentos prazerosos valorizando o cultivo da sensibilidade, a criatividade e a busca da afetividade (RAU, 2012).

O brincar representa a fantasia infantil, atualiza as imaginações e recria as experiências vividas, e no que tange o ensino aprendizagem o lúdico oferece traços relevantes referente aos aspectos afetivos e emocionais envolvidos neste processo.

Além disso, com esse recurso a criança pratica regras, aprende a se organizar, a elaborar estratégias e a criar procedimentos a fim de superar situações problemas referen-

tes as concepções morais e afetivos-sociais, pois exige situações de cooperação, reciprocidades, e respeito mútuo (RAU, 2012)

Portanto a utilização do brinquedos, jogos e brincadeiras na EI possui fundamental importância, tendo em vista que a criança se sente motivada e o professor inova suas práticas educacionais conseguindo êxito nas atitudes pedagógicas e possibilitando interação dos alunos com maior dinamismo com seu meio. Ao brincar o aluno da EI desenvolve as habilidades, a motivação e as atitudes que serão necessárias e fundamentais para a sua participação social (RAU, 2012).

3 O BRINCAR ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO

É fundamental se conscientizar que o brincar na EI fornecem informações plausíveis a respeito da criança, levando em consideração a sua interação social, sua afetividade, seu desenvolvimento motor e físico, o nível de estágio no desenvolvimento, suas habilidades, sua formação moral entre outras possíveis competências que permeiam as atividades lúdicas. A essência da infância consiste

nos momentos que criança possui para exploração: o jogo, o faz de contas e a brincadeira. Por isso o brincar é essencial ao desenvolvimento infantil, um direito amparado na legislação, e tão importante quanto o ato de se alimentar e dormir (KISHIMOTO, 2011).

O período do brincar da criança se torna cada vez mais escasso, tanto nos espaços escolares como além das salas de aula. Muitas vezes as escolas não possibilitam as crianças tempo e período para que essa ação ocorra, por ter um programa pedagógico a ser cumprido e, objetivos à serem atingidos de acordo a faixa etária das crianças deixando em segundo plano as necessidades das mesmas. (KISHIMOTO, 2011).

Com isso, esse recurso fica degredado ao pátio ou destinado a suprir intervalos, entretanto, é importante lembrar que o brincar deve fazer parte das atividades pedagógicas, sobretudo na EI e, ter um tempo estabelecido durante o planejamento educacional para que esse recurso seja desenvolvido. As brincadeiras possibilitam as crianças criatividades, criação e recriação apoderando dos espaços e transformando em funcionalidade de suas necessidades lúdicas, assim oportuniza um aprendizado para a criança na interação com o outro e desenvolver ações que predominam as atividades motoras (FONSECA, 2008).

Observa-se que este recurso é consiste em um processo psicológico importante para o desenvolvimento e para o ensino aprendizagem da criança. Além disso, é uma atividade que cria e recria, por meio de fantasias que a imaginação faz da realidade, interagindo na produção de novos métodos para construir relações sociais com outras crianças ou até mesmo com outros adultos (FONSECA, 2008).

O brincar apresenta específicos valores para todas as fases humanas, sendo que na infância consiste essencialmente como prática pedagógica. Muitas pessoas já em idade adulta consideram o brincar como ação exclusiva da criança, de fato é uma linguagem infantil, mas é importante ressaltar que é permitido, assim como também que os adultos brinquem, mas, sobretudo que incentivem o brincar infantil (RAU, 2012).

A introdução da brincadeira na prática pedagógica deve ser bem escolhida, orientada, observada, dirigida pelo professor e possuir regras e estas precisa ser respeitado. Os objetivos devem existir para atingir resultados positivos se caracterizando de fato uma aprendizagem e, auxilia a transposição dos conteúdos

para o mundo do aluno (RAU, 2012).

Diante disso, a brincadeira como elementos “da educação também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e

motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar” (RAU, 2012, p. 25). A ludicidade é fundamental para as crianças, é uma ferramenta pedagógica que contribui de forma genuína para a relação afetivae o desenvolvimento da criança em toda sua essência.

Assim, esse recurso possibilita a rela-

ção entre a criança e o mundo externo, integrando específicos estudos sobre a importância da ludicidade na formação da personalidade da criança, oportunizando a formação de conceitos, estabelecendo relações, selecionando ideias, integrando percepções e se socializando. “A ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambientes de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos” (RAU, 2012, p. 25).

A criança quando convive com a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa estabelece relações cognitivas com as experiências vividas, bem como relaciona as demais produções simbólicas e culturais de acordo com os métodos compatíveis com essa prática. É necessário compreender que a utilização do brincar como ferramenta educacional pode se constituir em um caminho possível que vai ao da formação total das crianças e do atendimento as suas peculiaridades (BISSOLI, 2014).

Ao se pensar em atividades significativas que respondam as necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (RAU, 2012, p. 36).

Observa-se que é uma atividade que possui valor pedagógico intrínseco, mas além deste inerente valor utilizado, outras várias razões levam os professores a recorrer as brincadeiras e utilizá-los como instrumento no ensino e aprendizagem. Devido à capacidade que possui de absorver a criança de modo total e intenso, criando um clima motivacional e, sendo aspecto de envolvimento afetivo que faz a atividade lúdica gerar um estado de euforia e vibração (KISHIMOTO, 2011).

A atmosfera prazerosa dentro da qual o brincar se desenrola é portadora de características energias concentrada num esforço total e divertido, sendo um “instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, vinculado aos tempos atuais como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança” (RAU, 2012, p. 37). Deste modo, provoca aprendizagem significativa, incita a construção de novos conhecimentos, desenvolve a capacidade de cognição, possibilita a compreensão e intervenção da criança nos procedimentos sociais e culturais além de facilitar a construção de conexões.

Ressalta-se que as atividades criativas despertam a atenção das crianças e pode se constituir e uma ferramenta que potencializa a aprendizagem. No entanto ao oportunizar a aprendizagem do aluno com as “brincadeiras e a exploração de brinquedos é preciso ficar atento à observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a prática pedagógica da ludicidade” (RAU, 2012, p. 62).

As brincadeiras utilizadas como ferramentas pedagógicas não elementos que trazem um saber já pronto, mas ao contrário, é preciso que esse saber seja ativado pelo aluno. Assim, a ação do brincar no sistema educacional é uma questão dinâmica

e que se modifica a partir das interações dos discentes, evocando também áreas sociais, cognitivas, motoras e afetivas, e nessa perspectiva, evoca também dificuldades (RAU, 2012).

É natural que os educandos precisem de tempo suficiente, de recursos e metodologias diversificadas que deem conta de explicitar o conteúdo de diversas maneiras, para que enfim possam aprender; ou seja, a aprendizagem de operações matemáticas não ocorre em um espaço de tempo limitado, como o de uma ou duas aulas (RAU, 2012, p. 145).

Ao praticar atividades lúdicas as crianças desenvolvem a agilidade corporal, a atenção, a coordenação motora, o ritmo, a atenção entre outras coordenações e habilidades, por isso as brincadeiras são importantes e necessárias, sobretudo na Educação Infantil. No entanto esta prática pedagógica não deve acontecer de qualquer modo e sem orientação (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012).

A criança deve ser motivada e estimulada a participar de brincadeiras, pois a ausência da ludicidade pode gerar um déficit motor, considerando que estas atividades são essenciais para a aquisição das habilidades motoras. “No período sensório motor,

se a escola criar um ambiente com diversos tipos de material concreto para que a criança os manipule isso permitirá a formação de conceitos práticos dos objetos que a cercam" (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p.10).

O lúdico tem como principal fator melhorar ou adquirir potencialidades, habilidades e incitar o desenvolvimento psicomotor. Portanto, o brincar no espaço pedagógico ou fora dele deve ser utilizado a fim de promover o ensino aprendizagem. Assim, as brincadeiras usadas como ferramentas pedagógicas não são "elementos que trazem um saber pronto e acabado; ao contrário esse saber precisa ser ativado pelo aluno" (RAU, 2012, p. 226).

Assim, a brincadeira na ação educacional é um objeto dinâmico e que se transforma a partir da interação dos alunos. Outro componente importante observado sobre as brincadeiras está no fato de que estas preponderam no tempo e se houve

um significado, o mesmo será sempre lembrado, assim como a vivência infantil também ficará sempre viva na lembrança da criança. Assim sendo, as brincadeiras são ferramentas ricas que permeiam a Educação Infantil não como um método para ocupar o educando, mas sim como objetos ricos e úteis que precisam ser trabalhadas com coerência, precisão e de forma atrativa destacado por (RAU, 2012).

4 A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A APROPRIAÇÃO MOTORA DA CRIANÇA

O lúdico deve ser visto como um laboratório em que as crianças experimentam novas maneiras de agir, de pensar e de sentir, ou seja, com esse recurso a criança busca adaptação de modo ativo a realidade onde está inserida e emite juízos de valor nesse meio, inclusive sobre o que considera passivo de melhora. É importante

observar que, brincando a criança constrói o espaço onde deseja construir a vida adulta (BEMVENUT et al,2013).

O lúdico permiti que a criança resinifique seu contexto vivido, assim a inclusão brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas é evidenciar que a ludicidade possibilita que a realidade seja recriada, experimentada, reformulada e revista no sentido de uma interação social emotiva. Além disso, cria condições favoráveis a novas concepções e novos princípios moldados e construídos de modo prazeroso.

Cabe então a toda comunidade escolar visualizar no brincar o trajeto espontâneo e natural de desenvolvimento humano em sua totalidade (BEMVENUT et al,2013).

As brincadeiras são o eixo sobre o qual se desenvolve o espírito construtivo, a sistematização, a imaginação, a interação social, possibilitando o desenvolvimento da ciência, do trabalho e da arte. Por meio desse recurso lúdico é possível constatar que a aprendizagem é ativa e dinâmica, em um processo contínuo, é uma experiência social com capacidade de conexão entre o indivíduo, sua cultura e toda amplitude que comporta o meio social (RAU, 2012).

As brincadeiras preparam a alfabetização bem como toda a relação com o mundo exterior e a aprendizagem intelectual. Na educação é uma ferramenta constituída por movimentos, é um material insubstituível para evidenciar percepções e desenvolver métodos de atenção. Além de pôr em jogo aspectos da inteligência infantil, realizando o desejo da criança de encontrar na escola um ambiente prazeroso recreativo que possibilita interação, sorrisos e ao mesmo tempo aprendizados (BEMVENUT et al,2013).

Para a criança da EI a escrita é algo complexo e, diante disso, as brincadeiras atuam de maneira ativa contribuindo na apropriação motora fundamental para a escrita. As atividades integradoras da criança nos anos iniciais devem promover a leitura e a escrita simultaneamente, pois a ludicidade no espaço escolar permite desenvolver na criança a linguagem, a inteligência a motricidade e a atenção (BEMVENUT et al,2013).

As crianças que apresentam dificuldades na fala são também as crianças que pouco brincam, pois a relação entre o brincar e a linguagem é estreita. É importante que o espaço escolar deve aproveitar as atividades com brinquedos e jogos para o desenvolvimento emocional, físico, social e mental

das crianças. Entretanto, é após o início da "criança na escola, em muitos casos, que se dá o confronto entre a oralidade e a escrita. É na escola que ela aprende a diferenciar a sonoridade do que se diz da palavra que se escreve, e que não pode escrever como se diz" (BEMVENUT et al, 2012, p. 75).

As brincadeiras podem ser utilizadas para facilitar o aprendizado tanto na oralidade como na escrita, no entanto, é necessário que haja um paralelo entre a atividade lúdica e a atividade linguística. Ao ensinar a escrita e a leitura é necessário levar em consideração a estrutura do lúdico e a estrutura da língua. Ressalta-se que "qualquer linguagem estabelece, requer, pressupõe e determina: os signos com que

se define, o código com que se articula, o canal com que alternam emissores e receptores e o contexto em que estabelece suas mensagens." (BEMVENUT et al 2012, p. 88).

O fenômeno do lúdico na prática pedagógica serve para distração, entretenimento, educação, recreação e relaxamento. O lúdico apresenta um paradoxo constante entre a diversão, a responsabilidade, a alegria e a seriedade acompanhada de momentos prazerosos, divertidos e apaixonantes. Sendo assim, é um recurso que envolve toda a vida da criança, é um método de aprendizagem com espontaneidade que exercita hábitos físicos, intelectuais, morais e sociais (RAU, 2012).

Observa-se que conforme ocorre o crescimento da criança seu organismo responde as diferentes maneiras e utiliza de distintos exercícios lúdicos. Assim sendo, a ludicidade evolui conforme o desenvolvimento da criança e se adapta a novos períodos de seu desenvolvimento. No tocante dos aspectos lúdicos tem-se também o jogo, o qual "enquanto interrupção do cotidiano pode contribuir e muito para repensarmos e ampliarmos a significação do próprio cotidiano" (BEMVENUT et al., 2013, p.102)

Os aspectos lúdicos evoluem com a criança até a idade adulta e permanece até a chegada da velhice. Contudo, pode-se considerar que a capacidade lúdica se desenvolve articulando as estruturas psicológicas por meio das experiências sociais que são adquiridas pela criança. É importante destacar que o corpo é protagonista das atividades lúdicas, o corpo brinca, constrói e se relaciona em múltiplas formas com o espaço físico (QUEIROZ et al, 2006).

O processo de desenvolvimento infantil e a ludicidade estão relacionados a diferentes tempos e espaços, marcados pela contínua cultura das gerações, pois a criança se situa em ambiente estruturado por meio de conceitos, valores, atividades e significados construídos por pessoas que ali vivem, incorporando experiências por meio de relações existentes entre o espaço e a criança. "Há uma ação psicofísica na consecução dos objetivos: no ato de brincar, a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir sua proposição" (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p.10).

As relações entre o brincar e a educação, brincar e cultura, brincar e sociedade, brincar e processos de desenvolvimento da criança, o brincar e a vida caminham juntos. Assim entende que as atividades lúdicas possuem presença constante no cenário infantil e é por meio desta ferramenta que as crianças irão desenvolver o psíquico, o motor e o social em sua totalidade (MARINHO et al., 2007).

5 A UTILIZAÇÃO DE BRINCADEIRAS COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização de brincadeiras como método de ensino no primeiro ano da Educação Básica e como estratégia no processo do ensino-aprendizagem tem ganhado espaço entre pesquisadores e professores nos últimos anos. Atividades lúdicas favorecem a vivência, estimula o raciocínio e auxilia nas relações com o dia a dia (ALMEIDA, 2017).

Cabe dar a criança da EI a oportunidade de uma educação livre e espontânea, pois o interesse acarreta em descontração e alegria. As brincadeiras proporcionam um alívio de tensão e uma sensação de liberdade "possibilitando que os participantes sejam envolvidos em uma espécie de magia que faz com que as pessoas fiquem na situação, mantendo a atenção fortemente centralizada

nas atividades previstas pelo jogo" (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 29).

Observa-se que é uma atividade espontânea, natural e essencial para criança, se constituindo em uma importante peça na formação e no papel que transcende o controle de habilidades. Os brinquedos educacionais são desenvolvidos, "com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória" (ANTUNES, 2012, p. 38).

O brincar é abrangente e sua importância é visível, portanto, por meio destas atividades a criança constrói seu mundo e, é pela brincadeira que os alunos aprendem sobre a natureza, português, matemática, a dinâmica interna, os eventos sociais e a estrutura do seu corpo. O brincar oportuniza a aquisição do conhecimento, sobretudo, proporciona a compreensão e o conhecimento do mundo que o aluno está inserido (ANTUNES, 2012).

A criança que possui liberdade no brincar, no seu estágio e a sua maneira não está apenas explorando o espaço à sua volta, mas também explorando ideias, sentimentos, fantasias, e intercambiando o imaginário e o real. Ressalta-se que as "brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém, elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor" (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 41).

"É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (VYGOTSKY, 2015, p. 23). As características lúdicas devem ser valorizadas por aqueles que estão envolvidos diretamente e indiretamente com a educação e com a criação das crianças. Entretanto, observa-se que grande maioria das crianças iniciam na educação incapazes de se envolverem no brincar, ou na inclusão com outras crianças, fato este que é decorrente de uma educação passiva que vê no brincar uma atividade desorganizada, desnecessária e barulhenta, vinda de um método que não trabalha o lúdico com as crianças.

É essencial que se assegure ao aluno o espaço e o tempo para que as brincadeiras lúdicas sejam vivenciadas com intensidade possibilitando a formação de bases sólidas para a inclusão, a participação social e cultural. Os professores que trabalham com esses recursos pedagógicos devem tem em mente que as salas de aulas são espaços formadores de pessoas críticas e criativas, que criam, inventam, recriam, constrói e reconstrói, ou seja, desenvolve pessoas capazes de construir conhecimentos (BORIN, 2004).

Os recursos lúdicos tornam o espaço pedagógico menos hostil e aproxima o educador do educando, apresentando resultados plausíveis, extinguindo bloqueios e medos que o aluno apresenta diante dos conteúdos. No momento das brincadeiras os alunos não se sentem intimidados e sim motivados a participar das atividades deixando de lado o medo irradiando e transparecendo somente a vontade de brincar, deste modo as crianças aprendem brincando (CÓRIA-SABINIE E LUCENA, 2012).

Existe uma relação de proximidade entre a educação e o brincar favorecendo o ensino de conteúdos pedagógicos motivando, impulsionado e possibilitando o ensino das diversas áreas do conhecimento da EI. Por meio de experiências livres e

planejadas a criança tem a possibilidade de vivenciar as experiências com o raciocínio lógico permitindo atividades que favorecem a socialização, a afetividade, a cognição, o desenvolvimento linguístico e social (BORIN, 2004).

O uso atividades lúdicas possibilita que o aluno desenvolva seu raciocínio, sua capacidade de raciocínio lógico, que construa a noções que embasem o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais. O trabalho lúdico, sobretudo nas aulas de matemática na EI garante aos alunos a possibilidade de aprender e não somente decorar números e figuras geométricas, assim garantindo a criança um aprendizado efetivo (ALMEIDA, 2017).

É importante que o professor seja me-

diador e tenha habilidades de planejar, propor, organizar e realizar o ensino das diferentes áreas do conhecimento, além de ser hábil para criar um espectro amplo de situações de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, cabe ao pedagogo fazer descobertas, avaliações, selecionar, criar conteúdo pedagógicos, motivar, inspirar, discutir currículos e justificar as atividades propostas com os alunos. Essas habilidades, seguidas de responsabilidade profissional e com o objetivo de formar pessoas críticas uma educação mais democrática para o país, irão fazer com que o ensino na EI tenha uma significativa melhora (BORBA, 2006).

6 CONCLUSÃO

O brincar é tão próprio do homem que uma mesma atividade lúdica pode ser aludida em diferentes espaços e tempos, assim como a EI se constitui em um espaço de aprendizagem que busca beneficiar o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, afetivas e intelectuais. Conclui-se, portanto, que as atividades lúdicas são embasamento para as crianças, pois a maior parte de suas experiências e vivências se constroem nas brincadeiras.

Observa-se que o brincar proporciona a possibilidade de a criança recriar e experimentar ações sociais e culturais. No entanto, a escolha do tipo de atividade possui papel direto com a bagagem cultural que o aluno possui ou com o método que conserva e assegura o meio cultural em que está inserido. Durante as atividades lúdicas o aluno entra em contato com o universo das brincadeiras, um mundo colorido, dinâmico, alegre, onde se aprende brincando e brinca para aprender.

As atividades lúdicas podem ser apontadas como o alicerce para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, principalmente nos anos iniciais da

educação. Conclui-se, portanto, que as brincadeiras são inseridas no sistema pedagógico com intuito de promover de modo espontâneo as atividades educacionais que compreendem o período da EI, proporcionando que a criança se desenvolvam em sua totalidade.

Além disso, considera-se que as atividades o brincar pode ser trabalhado em todas as esferas pedagógicas e que esta ferramenta é capaz de fazer do espaço escolar um lugar melhor, saudável e atraente aos olhos dos alunos e de toda comunidade escolar. Considerando a temática e a funcionalidade das brincadeiras

para as crianças da EI se concluiu que no exercício da prática pedagógica estes recursos são úteis e sem dúvidas são ferramentas ricas na construção do saber.

As práticas educacionais dotadas de atividades dinâmicas além de agradar as crianças, também fazem parte do processo de maturação proporcionando satisfação, prazer, desenvolver a expressão corporal, oral e motora das crianças. Portanto, as brincadeiras são para as crianças a possibilidade de possuir um espaço em que a ação praticada ali é de seu total domínio, onde a criança é seu próprio guia, agindo em função de sua própria iniciativa.

É por meio das brincadeiras que as crianças se descobrem, se socializam, se aprimoram, ativam a memória e ainda aprendem a administrar seus conflitos. Conclui- se que o brincar na EI possibilita que os alunos aprendam a resolver problemas, serem investigativos, imperativos, incluso, ensina a respeitar as regras, desenvolver o raciocínio lógico, além de oportunizar a resolução de problemas e a aproximação entre os professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo N. Educação Lúdica: jogos pedagógicos: Estratégias de ensino e aprendizagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2017.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENVENUT, Abel et al. O lúdico na prática pedagógica. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BISSOLI, Michelle F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da

Educação Infantil. In. Revista Psicologia em Estudo. v. 19, n. 4, 2014, p. 587-597.

BORBA, Marcelo C . (Org.) Tendências internacionais em formação de professores de matemática. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORIN, Júlia Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 5. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.

CORIA-SABINE, Maria A.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: uma atitude pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar crescer e aprender: O Resgate do Jogo Infantil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M (org). O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. M. [Org] Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, H. R. B. et alP. edagogia do movimento: o universo da ludicidade e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibex, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

QUEIROZ, Norma L N. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista, In. Revista Paidéia. v. 16, n. 34, 2006, p. 169-179.

RAU, Maria C T D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTA ROZA, E. Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Tradutor: CAMARGO, Jefferson Luiz. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. In. LURIA, A. R. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. A Evolução Psicológica da criança. Tradução Cláudia Berliner. Revisão Técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JOGOS E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

ZENAILTON GAMA SANTOS

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, mostra o objetivo de conhecer o significado do brincar, conceituar o principais termos utilizado para designar o ato de brincar, onde trona fundamental compreender o universo lúdico em que a criança possa se comunicar consigo mesmo a com as outras pessoas, pois aceita a existência dos outros, estabelece relações sócias, constrói conhecimentos, desenvolvendo a integridade e os benefícios que o brincar proporciona no ensino – aprendizagem infantil. O estudo traz algumas considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedo e como pode influenciar na socialização das crianças. Porem este estudo proporciona uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano e especialmente na vida da criança. Brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo trás o entendimento de que por meio do brincar a criança pode produzir no seu cotidiano o processo de aprendizagem, pois a brincadeira é uma forma de comunicação em que as criança entendem com facilidade a construção da reflexão, da autonomia, criatividade que estabelece relação estreita entre os jogos e aprendizagem.

Definindo se a brincadeira infantil um processo que traz muitos benefícios para a infância, ressalta a importância desta atividade para o desenvolvimento integral do ser humano sendo nos aspectos tanto físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo que nos mostra no documento do Referencial Nacional da Educação Infantil (Brasil,1995, p.27, v.01).

Para se ter um bom trabalho na educação infantil faz necessário conscientizar os pais, os educadores e a sociedade em geral sobre o trabalhar a ludicidade que se pode vivenciar na infância ou seja de que o brincar, tem sido uma aprendizagem prazerosa, pois não sendo mais somente um lazer, e sim um ato de aprendizagem.

Na educação infantil o brincar vem proporcionando a criança o estabelecimento e o entendimento de regras que se constitui por si e por grupos, contribuindo também na integração de indivíduos na sociedade. Este processo de aprendizagem ao mesmo tempo resolve conflitos e hipóteses de conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de compreender pontos de vistas diferentes de fazer se entender e mostra sua opinião em relação aos outros.

O objetivo central deste estudo é analisar a importância e os benefícios do brincar na educação infantil, pois segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

CAPITULO 1- A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, começa então a história da infância onde as crianças trabalhavam e usavam roupas igual ao adulto, as características dessas crianças naquela época era como adulto, pois tinham esta visão sendo um período onde a infância se caracterizava pela experiência, dependência e incapacidade, porque não tinham a compreensão do adulto.

Não haviam distinção entre adultos e crianças, aprendiam as tarefas do dia a dia, trabalhar, ajudar os mais velhos nos serviços e a passagem pela sua infância era muito pouca, com o fim do período de amamentação, a criança passava a fazer companhia aos adultos e no ambiente com outras famílias aprendiam o oficio para trabalhar ao crescer.

No século XVII, começou o primeiro passos para a separação do adulto e da criança, dando início a escolarização, e assim no fim deste século se podia notar as mudanças do conceito de infância, sendo a igreja a maior aliada desta mudança e teve um papel fundamental, pois associava a imagem das crianças, com as dos anjos, refletindo inocência e pureza.

Com a singela e suavidade que as crianças passavam, era favorecida de Deus, impondo uma necessidade de amar as crianças tornando a educação obrigatória, a partir deste contexto iconográfico, que começou a estabelecer a igreja. Até o século XII os estudos mostravam que não havia uma concepção de infância, sendo que esse período da vida ficou encoberto.

Na concepção de Aries (1981), “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes “(p.156). A infância passou a surgir após o sentimento de infância somente no século XVIII, a partir daí elas passam do ponto de vista biológico, para serem tratadas com particularidade, percebidas na sua singularidade pois possuem sentimentos próprios.

Esse sentimento de infância se desenvolveu igualmente ao sentimento da família, que por meio de intimidade e diálogo fez com que a família volta se para que a criança se sentisse amada e educada, sendo que esse contexto de deveres constituíam a família base da sociedade.

De acordo com Gelis (1991), o sentimento da criança se apresenta de maneira uniforme, pois neste período houve uma maior preocupação em relação dos pais quanto á saúde e educação de seus filhos. Finalmente em 1990, se conscientiza uma lei que garantem os direitos das crianças e adolescentes, Lei essa que é o Estatuto da

Criança e Adolescente, (ECA), que traz em seu artigo 4º o qual determina que:

É dever da família da comunidade, da sociedade, em geral e do Poder Público.

Assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos á vida, á saúde, á alimentação, á educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, á cultura, á dignidade, ao respeito, á liberdade, a convivência Familiar e comunitária, entre outros, mais que asseguram a criança e adolescente de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive. (DIGIACOMO,2013, p.5.6).

Com a implementação desta e outras leis a favor da criança, o Estado assume as suas responsabilidade sobre a assistência de crianças e adolescentes, tornando

–se assim sujeitos de Direitos. Concluindo esta parte da pesquisa, entende se que diversos fatores, eventos, culturas, momentos históricos e políticos influenciaram na forma de perceber a criança e juventude, mostrando assim suas necessidades, seus sofrimento angustias e cada qual trabalhando para que a infância seja compreendida.

Então se deve estudar a história das crianças para ser compreendida como hoje elas são tratadas, o espaço que adquiriram as leis que as defendem, tudo sem contradições durante o período do processo histórico.

CAPITULO 2 – A IMPORTÃNCIA DO BRINCAR

O brincar é divertir –se , entreter –se, distrair, sendo algo que está muito presente em nossas vidas, segundo Oliveira (2000), a brincadeira não é simplesmente recrear, mas é uma das formas mais complexas que uma criança tem em se comunicar consigo mesma e com o mundo, sendo que o desenvolvimento acontece através do brincar e troca recíproca que se estabelece durante toda sua vida.

Através do brincar a criança se desenvolve e é capaz de expressas a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e assim proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Para Vygotsky (1998), sendo um representante mai8s importante da psicologia histórica- cultural, parte do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, propõe meio de atividades humanos, sendo medidas por ferramentas técnicas e semióticas.

A brincadeira infantil assume posição privilegiada para a análise do processo e constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que é uma atividade natural de instituto infantis, o autor refere se a brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, atividades e papeis dos adultos.

No documento do Referencial Nacional da Educação Infantil (Brasil,1995, p.27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papeis na brincadeira, as crianças agem frente a realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumindo, utilizando-se de objetos substitutos.

Entende se que a brincadeira é muito importante para o pleno desenvolvimento infantil na medida em que essas crianças podem transformar e produzir novos significados. Quando a criança é estimulada pode se observar que ela rompe com a relação de subordinação ao objeto, onde atribui em novo significado, expressando seu caráter ativo, no uso de seu próprio desenvolvimento.

As brincadeiras são fontes inesgotáveis de uma interação lúdica e afetiva e o brincar com jogos é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem neste sentido. Na visão de Carvalho (1992, p.14):

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, Pois quando ela brinca explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta através de esforços físicos, mentais e sem se sentir coagida pelo adulto a ter sentimentos de Liberdade portanto real valor e atenção as atrividades vivenciadas naquele instante.

O importante na aprendizagem do contexto e brincadeiras se pode mostrar as crianças o respeito a regras, amplia o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e aos outros, com isso o brincar por ser atividade livre não inibe a fantasia favorecendo o fortalecimento da autonomia da criança que contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas.

Se verifica que as crianças ao brincar favorece o desenvolvimento individual da criança, internaliza as normas sociais e a assumir comportamentos avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, e também aprofunda o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Seguindo o contexto deste trabalho o processo do brincar, aponta a importância do processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – ENSINO- APRENDIZAGEM ATRAVÊS DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Na área da educação e de um modo geral principalmente na educação infantil, o brincar é um importante meio de aprendizagem, permitindo que através do Lúdico vivencia a aprendizagem num contexto social. O objetivo do lúdico, é de promover uma alfabetização de valor na prática educacional, pois incorpora o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.

O rendimento escolar se dá por motivo de trabalhar o lúdico, recebendo além do conhecimento, a oralidade, o pensamento e o sentido, na palavra de Goes (2008, p.37):

Melhoradas, Na

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhoradas, compreendidas e encontrar maior espaço para ser entendidas como educação. na medida em que os educadores compreendem toda sua capacidade potencial de construir no desenvolvimento enfrente, grandes mudanças que acontecerão na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

O incorporar a brincadeira, jogos e brinquedos na prática pedagógica, desenvolve várias atividades que podem contribuir para inúmeras aprendizagens e ampliações de rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens. Para o autor Vygotsk (1998), o educador poderá fazer uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiadora a pensar e resolver situações problemáticas que imite e recrie regras utilizadas pelo o adulto. A questão lúdica pode ser usado como estratégia de ensino aprendizagem, sendo na perspectiva de Lima(2005), o ato e brincar está relacionado ao professor que apropria se de subsídios teóricos que conseguem convence – los e sensibiliza – lo, na importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Oliveira (1997, p.57), acrescenta o fato que a:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do contato com a realidade o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo),e dos processos de maturação do organismo independentes da informação do ambiente (a maturação sexual por exemplo).

Entende se então que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem proporcionando situações imaginárias ocorrendo no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com as pessoas, as quais iram contribuir para o crescimento de conhecimento. Neste contexto associa –se as convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que beneficia não somente a educação infantil, como também a cultura, pois o bri8ncar não é só ter um momento reservado onde se deixa a criança a vontade em um espaço com brinquedos, mas um momento e muita importância no que pode propor nas brincadeiras, o ensinar e aprender muito com elas.

No contexto do trabalho se entende que a atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, num mundo físico e

social, a vida da criança gira

entorno do brincar, por isso os profissionais da educação infantil tem utilizado a brincadeira, como uma peça importante na formação da personalidade, tornando – se uma forma de construção de conhecimentos.

O aprendizado da criança ocorre quando tem a participação ativa, seja em discutir regras do jogo, propondo soluções para resolve – los e o professor também deve participar propondo desafios buscando uma solução e participação coletiva e nesse caso o educador tem o papel de incentivar, pois é muito necessário e conveniente nesse processo de ensino - aprendizagem além da integração social que é indispensável para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

De acordo com o documento Referencia Nacional da Educação Infantil (BRASIL,1998, p.23.v.01):

Educar significa ropiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantil de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos amplos mais da realidade social e cultural.

Sendo assim a peça fundamental nesse processo é o educador, pois educar não limita em simplesmente passar informações, ou apenas mostrar um caminho, mas sim ajudar a criança na tomada de consciência de si mesmo e da sociedade. Dentro desta questão o educador também mostra ferramentas para que se possa escolher esse caminho.

Cabe ao educador criar esse ambiente reunindo os elementos que mostra para as crianças poder criar atividades proporcionando conceitos que preparam ele para a leitura, para números, conceitos lógicos, envolvendo classificação, ordenação dentro outros.

Após a leitura desses autores verifica – se que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos sendo meios que a criança utiliza para poder relacionar um ambiente físico e social de onde vivem, pois desperta a curiosidade e amplia, conhecimento e habilidade nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, assim temos o fundamentos teórico deduzindo a importância que deve ser cada experiência educacional infantil.

CAPÍTULO 3- BRINCADEIRAS ANTIGAS E IMAGENS

Antigamente as crianças não tinham brinquedos disponíveis como hoje para brincar, eles usaram a criatividade e materiais disponíveis para fazer suas brincadeiras, usavam tocos de madeira, pedrinhas, legumes e palitos para fazer animais, e também brincavam de amarelinha, cinco Marias, bolinha de gude, roda pião, empinar pipa, telefone sem fio, dentre outras e assim se divertiam muito por década e décadas.

Já com os avanços da moderna tecnologia, que trouxe brinquedos que se controlam, não precisando mais de criatividade do humano, na educação infantil começa se a trabalhar atividades de brincadeiras antigas , trazendo para as crianças a magia de brincar com seus amiguinhos de forma que possam se interagir , divertir e ter uma infância inesquecível, por isso este artigo traz sugestões para que a educação infantil juntamente com a família possa comemorar o dia das crianças , no ambiente escolar , e no lazer de casa, os pais podem ajudar , lembrando as brincadeiras que faziam na sua infância.

Assim, esta pesquisa apresenta algumas sugestões de jogos e brincadeiras antigas, os nomes e como realizar estas brincadeira, que ficam registrados dando apoio aos educadores.

BRINCADEIRAS ANTIGAS:



FONTE: ano70.com.br

- Brincadeira de roda:

Cantem canções antiga e façam os gestos e representações delas, lembrando de algumas músicas como: atirei o pau no gato; ciranda cirandinha; a linda rosa juvenil; a galinha do vizinho; a canoa virou; entrei na roda; cachorrinho está latindo; o meu chapéu tem três pontas; pai Francisco; pirulito que bate bate, samba lelé; se essa rua fosse minha; serra, serra, serrador; etc.



Fonte:redeglobo.globo,com

- Amarelinha:

Risca se a amarelinha no chão, de 1 a 10, fazendo no último número um arco para representar o céu. Pula se com um pé só, entro de cada quadrado.



FONTE:br.pinterest.com

- Pião:

Um pião de madeira enrolado num barbante. Puxa se a ponta do barbante e este sai rolando. A grande diversão é observar o pião rodando.



Fonte:br.pinterest.com

- Pula – Corda:

Duas pessoas batem a corda e outra pula. Durante a execução da brincadeira os batedores vão cantando;" um dia um homem bateu em minha porta e disse assim: senhora, senhora, põe a mão no chão, senhora, senhora pule de um pé só; senhora, senhora, dê uma rodadinha e vá para o meio da rua. Ao final o pulador deve sair da corda sem errar. Quem errar troca de lugar com quem está batendo.



Fonte: segredodomundo.r7.com

- Bolinha de Gude:

Essa brincadeira tem várias formas de se jogar, como: box, triângulo, barca e jogo do papão, onde os participantes devem percorrer determinados caminhos, batendo uma bolinha na outra até, ao final, acertando a caçapa.



Fonte: coladaweb, com

- Empinando pipa:

Escolha um local adequado onde não tenha fios de Energia Elétrica. A pipa vai subindo com o vento e os participantes ficam observando –á ao longe. Algumas pessoas usam cerol, uma mistura de cola com caco de vidro para cortar os fios de outros pipas. Porém, a brincadeira desta forma torna se perigosa, podendo causar acidentes graves. Assim usa se apenas para se divertir evitando o uso do cerol, mesmo que alguém lhe ofereça preparado, não aceite pois com segurança essa brincadeira é muito divertida.

Na Educação Infantil, depois que implantaram essas brincadeiras na grade curricular, nota se que ficou mais fácil ensinar as crianças com brincadeiras, pois teve um aprendizado melhor, porque acredita se, que a crianças consegue decorar melhor as atividades com brincadeira.

Para o educadores foi uma experiência muito boa, pois trazendo essas brincadeiras antigas, se propõe uma a proximidade com o trabalho social, que é de agrupar os pais na aprendizagem de seus filhos, e juntamente com os professores, coordenadores e os pais, o trabalho com as crianças teve um desempenho surpreendente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisas entende se que a criança aprende enquanto brinca, a brincadeira se faz presente na vida de todos e é indispensável ao relacionamento educacional e principalmente que envolve uma integração com os outros. Sendo assim a criança na fase escolar tendo um aprendizado onde se pode incluir brincadeiras e jogos cria uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angustias, entusiasmos, passividade e agressividade, é por meio da brincadeira que teremos o resultados positivo estas questões.

Além destes requisitos que a brincadeira proporciona, também funciona como uma mecanismo para desenvolver a memória, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade que farão o melhor desenvolvimento para a aprendizagem. Brincando e jogando a criança desenvolve capacidades indispensáveis na sua futura atuação profissional, tais como: afetividade, o hábito de concentrar se, entre outras habilidades, e nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Com base neste estudo, o artigo traz para orientação dos educadores, alguma brincadeiras para servir de apoio na aprendizagem da educação infantil. E concluindo que o aspecto lúdico voltado para as crianças da educação infantil facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral, desenvolvendo o indivíduo como um todo, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utiliza ló amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C.eat al.(Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: casa do Psicólogo,1992.

DIGIÁCOMO, Murilo José. DIGIÀCOMO, Ildeara de Amorim. Estatuto da Criança e Adolescente; anotado e interpretado. Curitiba, SEDS, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl d e . Vygotsky: aprendizado e desenvolvi-

mento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

Referência: Jussara de Barros, Graduada em Pedagogia – Brincadeiras e Brinquedos Culturais, copuright@2021 –acessado em 15/03/21021.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

A RELAÇÃO DO DESENHO COM A ALFABETIZAÇÃO

DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM

RESUMO

O desenho infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, inclusive durante o processo de alfabetização. O presente trabalho tem como finalidade apresentar um estudo sobre essa importância evidenciando as fases do desenho infantil e demostrando sua relação com a alfabetização. Para tanto, a metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico de livros, periódicos e sites que abordam o tema e a reflexão e análise desse material, as principais referências foram: Luquet, lowenfeld e Brittain, Ferreiro e Teberosky, entre outros.

Palavras chaves: Desenho, Criança, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de alfabetização costumam surgir algumas dúvidas com relação ao que ensinar. Sabemos que muitas vezes a brincadeira fica de lado, o conteúdo fica restrito e existe uma priorização da língua portuguesa, esquecendo-se de outros conteúdos que também fazem parte desse processo e que são de suma importância para a vida do aluno.

Pensando nisso, essa pesquisa procurou estudar o desenho infantil, que muitas vezes é deixado de lado durante a alfabetização, a fim de mostra a sua importância e contribuição para a formação do sujeito, assim como para o próprio processo de ensino aprendizagem, especialmente para alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

DO RASBISCO AO REALISMO: A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL.

Quando pensamos na palavra desenho imaginamos uma representação de coisas, pessoas, objetos, uma reprodução de imagem ou até mesmo uma atividade ima gráfica resumida a lápis e papel. Porém, por meio do desenho, a criança se expressa particularmente, revelando seus sentimentos, ideias, desejos, vontades, suas experiências e principalmente sua concepção de mundo.

O desenho traz em seu conteúdo a expressão do pensar e do sentir do indivíduo. E na criança, tem o significado da expressão do seu desenvolvimento motor e aquisições do seu relacionamento com o meio social.

Para Lowenfeld e Brittain (1977 p. 13)

Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança.

Reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura proporciona parte de si próprio como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora.•.

É para a criança a maneira natural de expressão sem um comprometimento fiel da realidade por a ludicidade de seus pensamentos tornam o desenho significativo.

Assim, percebemos que o desenho se mantém presente nas diversas atividades cotidianas da criança. Seja ao ver um livro, mapa, revista, jornal, jogo, entre outros. Dessa forma, o desenho apresenta uma natureza flexível e transitória utilizada em diferen-

tes momentos de nossa vida. O desenho é uma linguagem muito antiga “permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra”. (DERDYK, 1993, p.10).

O homem pré-histórico utilizou-se dos desenhos nas paredes das cavernas para expressar-se, e através dos mesmos é possível compreender seu modo de viver e a maneira como o conhecimento era transmitido de geração a geração.

Esses desenhos foram aperfeiçoando-se cada vez mais. O desenho assumiu diferentes papeis em cada sociedade. No Egito, por exemplo, era um meio de expressão manifestado em túmulos e templos construídos pelos povos da região. Já na Mesopotâmia o desenho contribuiu na elaboração de mapas cartográficos, facilitando as atividades comerciais entre oriente e ocidente.

Com o tempo, o desenho foi sendo representeado por meio de diferentes materiais, como: barro, madeira, argila, pedra até chegar ao papel. (ZARZ, 2002, p.20)

Nota-se claramente que “o homem sempre desenhou, sempre deixou registro gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados a posteriores” (DERDYK, 1993, p.10).

O desenho sempre significativo á civilização e contribuiu no desenvolvimento da linguagem das civilizações antigas e o nascimento da escrita.

Como para os povos primitivos, para as crianças o desenho também é uma forma de expressão onde manifestam seus sentimentos, alegria, tristezas, fantasias, entre outros. Aos poucos a criança vai percebendo que o que ela vê, sente e aprecia ou não no mundo exterior pode ser representado.

De acordo com Moreira (2009 p.26) ao desenhar a criança pode utilizar-se de diferentes linguagens como o brincar, falar, cantar, dentre outras formas de expressão. Conforme a criança vai crescendo seus desenhos vão modificando-se também e as maneiras de desenhar não são idênticas em todas as crianças, levando em consideração a influência biológica, social, econômica e cultural das mesmas, além de suas características individuais.

Tais características tomam as especificidades do desenho infantil bastante complexa, o que fez com que se tornasse objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, tais como: psicólogos, psicanalistas, pedagogos e outros especialistas.

Os primeiros estudos sobre a produção gráfica das crianças datam no final do século XX e estão fundados nas concepções psicológicas e estéticas. Nessa época, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e apresentavam fracassos nas intervenções que tinham como objetivo preparar um futuro artista.

A partir do momento em que de descobre a originalidade da infância que perpassou pela descoberta da ação da criança e da evolução a padrões reconhecíveis e depois interpretáveis, passa-se a reconhecer um novo sentido ás produções infantis.

Nesse contexto, diversos técnicos abordaram o tema, propondo, inclusive, diferentes estágios para classificação da evolução do desenho na criança (SIMAS,2011P.26)

Georges Henri Luquet (1969) Foi um dos primeiros estudar o desenho infantil. Buscou entender como a criança desenha e propôs quatro estágios de desenvolvimento do desenho infantil; realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e o realismo visual.

Luquet (1969, p, 135) afirma que o desenho da criança “não mantém as mesmas característica do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o caráter distintivo das suas fases sucessivas”. Como ele acredita que cada desenho é essencialmente realista, posto que a criança tenha representar um objeto tal como ela o vê, caracterizou todas as fases como uma espécie de realismo.

De acordo com Silas (2011) o primeiro estágio fortuito é dividido em duas etapas: o desenho involuntário (linhas e traços espontâneos ainda sem a intenção de representar a imagem de representar a imagem de um objeto, mas sim de fazer movimentos com a mão) e o desenho voluntário (desenha ini-

cialmente sem intenção de representar algo, mas depois interpreta seus traços atribuindo-lhes algum significado ou nome).

No estágio do realismo falhado ou capacidade sintética, a criança tenta ser realista ao desenhar determinado objeto, porém não consegue limitar seus movimentos gráficos exagerando nas dimensões em qualquer parte do mesmo.

No estágio do realismo falhado ou incapacidade sintética, a criança tenta ser realista ao desenhar determinado objeto, porém não consegue, porém não consegue limitar seus movimentos gráficos exagerando nas dimensões em qualquer parte do mesmo.

No terceiro estágio, realismo intelectual, a criança consegue superar suas limitações e fazer um desenho realista, representando fielmente o que vê e também manifesta em seus desenhos "não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espirito do desenhador "(LUQUET, 1969, p.160)"". A criança desenha com base na concepção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a estrutura visual.

O último estágio, realismo visual, é o período no qual o desenho infantil assume característica do desenho adulto, já que a criança passa a se preocupar em representar os detalhes e elementos do objeto que vai desenhar.

Vale ressaltar que os estágios desenvolvidos por Luquet não tem relação direta com uma idade cronológica das crianças, mas sim com as interações com o objeto a ser desenhado. Como aponta (PILLAR, 1996, p.51) os estágios de Luquet não são rígidos, pois um deles pode se prolongar enquanto o outro já pode ter começado.

ASSIMCOMO Luquet, Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), também sugeriram diferente estágio de evolução do desenho infantil baseado na interação e no desenvolvimento integral da criança. Para eles os estágios são uma forma de entender pré-esquemático, realismo nascente.

O estágio das garatujas, proposto por Viktor Lowenfeld e Brittain, dura aproximadamente dos dois aos quatro anos (fase sensória motora e parte da fase pré-operacional de Piaget). Nele a criança constrói seu primeiro rabisco espontâneo e traços desordenados ainda desprovidos de controle motor. Ignora os limites do papel e mexe todo o corpo para desenhar, avançando os traçados pelas paredes e chão.

Aos poucos essa garatuja vai ficando mais ordenadas e controladas pela coordenação motora da criança. A criança ainda não tem intenção de representar algo, mas sente prazer na execução dos gestos e movimentos. A figura humana é inexistente ou pode aparecer de maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. As primeiras garatujas são linhas longitudinais que, com o tempo, vão se tornando circulares e, por fim, se fecham em formas independentes. São subdivididas em:

- Garatujas desordenadas: atitudes motoras que utiliza o braço (alavanca do cotovelo).

- Garatujas ordenadas: ocupa todo o espaço do papel, diverte-se com os efeitos. É a fase da evolução motora.

- Ordenadas com atribuição de nomes: mesmo sem formas reconhecíveis, a criança atribui-lhe nomes.

Os autores chamam a atenção para a importância dessa fase muito significativa para a criança já que é o início de uma expressão que conduz, não só ao desenho, mas também às palavras escritas. Quando mais experiência vivida pela criança, mais amadurecimento ela obterá em seu desenvolvimento.

O estágio pré-esquemático surge em seguida, aproximadamente dos quatro aos sete anos (fase pré-operatória de Piaget), e para Viktor Lowenfeld e Brittain a criança nesse estágio: faz a representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés e começa desenhando uma quantidade de outros objetos de seu meio, com os quais teve contato,

Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados de um modo um tanto desordenado no papel e podem variar consideravelmente, de tamanho (1977, p.54).

Notamos que nesse momento a criança faz representação sobre as pessoas, objetos e características do mundo a sua volta, ainda que não consiga organizar tudo isso no papel e o tamanho de seus desenhos tenha certa instabilidade. Vale ressaltar que quando maior a interação da criança com o meio e objetos a sua volta, mais ricas serão as suas produções.

Nesse estágio aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Inicialmente os desenhos são dispersos espaciais. A figura humana torna- se a procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo. A utilização das cores ainda não tem relação com a realidade, dependendo assim do interesse emocional.

O próximo estágio, esquemático, que começa por volta dos sete anos e vai até os nove (fase operatória concreta de Piaget), caracteriza-se por diferentes formas utilizadas pelas crianças para desenhar uma figura o que torna seus desenhos mais estruturados e com maiores detalhes. Nesse estágio a criança:

Desenvolve o conceito definitivo da forma. Seus desenhos simbolizam parte do seu meio, de um modo descritivo; habitualmente, ela repete uma e outra vez o esquema que criou para representar um homem (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, P.55).

Nesse estágio surge o primeiro conceito de espaço; a linha de base. Apesar da criança já ter um conceito definido quando à figura humana, aparecem certos desvios como: exagero, omissão ou mudança de símbolo, mas também aparecem mais detalhes como cabelos, roupas, pés e mãos. Descobre-se a relação cor/objetos podendo haver desvio por experiência emocional e variedade no uso das cores buscando certo realismo. É uma fase de temas clássicos do desenho infantil como paisagens, casinhas, flores, super-heróis, veículos e animais.

A criança, nesse estágio, é bastante exigente. Muitas deixam de desenhar se acharem que seus trabalhos não ficaram bonitos.

O último estágio proposto pelos autores, realismo nascente, começa aos nove e dura até os doze anos de idade (final da fase operatória concreta de Piaget). Nesse momento a criança desenha de forma ordenada e com minuciosos detalhes deixando de lado os desenhos grandes e livres. A criança passa a ter maior consciência do mundo a sua volta, compreendendo-0 e interpretando-o de seu modo e isso se reflete em seus desenhos.

Nesse estágio existe uma consciência maior do sexo (acentuação das roupas diferenciando os sexos) e autocritica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição, abandonando a linha de base, Na figura aparece o abandona das linhas, surgindo formas geométricas e maior rigidez e formalismo. Os desenhos tornam-se expressivos, não só contam histórias bem como refletem sua realidade.

Simas (2011) destaca que embora os autores Lowenfeld e Brittain tenham apresentado os estágios com base na idade cronológica das crianças, tiveram dificuldade em demarcar precisamente o início e termino de cada estágio posto que a criança se desenvolva de forma continua e repleta de transformações.

As crianças com necessidades especiais apresentam características próprias. O desenho delas pode representar a imaturidade e seu nível intelectual. Por vezes fazem desenhos estereotipados, mas é possível identificar características relacionadas ao desequilíbrio entre a idade cronológica e mental e até mesmo algum comprometimento motor.

Convém ressaltar que o desenho, que representa muito sobre criança, pode ser interpretado por especialistas a fim de ajudar a entender como a criança se sente a respeito da família, da escola, entre outros.

Vale lembrar que não devemos generalizar as interpretações, posto que a interpretação de um desenho generalizar as interpretações, posto que a interpretação de um desenho isolada do contexto em que foi elaborado não faz sentido.

Cada desenho reflete os sentimentos, capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo (LOWENFELD, 1977, p.35).

O DESENHO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O desenho é uma forma das humanas de representação do pensamento. Desenhando a criança pode apresentar de forma vê o mundo, de que maneira esse processo acontece e até mesmo indicar as dificuldades na área da cognição. Também é uma das manifestações do desenvolvimento da criança ao lado da afetividade, pensamento e motricidade. Entender como a criança desenha permite entender seu desenvolvimento global.

Muitos autores acreditam que ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, já que vai percebendo que pode "desenhar" a fala. Partindo desse pressuposto Wallon (apud,SINCLAIR,1987 ,p.77) afirma que o "desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatujas. A escrita aparece como uma imitação das atividades do adulto"

Dessa forma, ressaltamos que o desenho e a escrita, apesar de apacerem distintas, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam. Acredita-se que o desenho é a primeira escrita da criança, pois ela utiliza dessa linguagem para inventar mensagens e se comunicar com o mundo adulto do seu jeito.

Observamos que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui gradativamente, adquirindo maior capacidade de representar seres humanos, figuras geométricas, entre outros. Chega um momento que as letras misturam-se aos desenhos da criança que elabora diferentes representações gráficas até chegar à escrita alfabética.

Através do desenho a criança terá acesso a outras formas de linguagens expressivas presentes no seu cotidiano, assim como escrita.

Além do exposto acima:

O desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita. (FASSINA 2007 p.3)

Se o desenho é uma construção de um sistema de representação. A escrita também é e assim fica evidente a estreita relação de evolução dos dois. As pesquisas de Emilia Ferreiro indicam que cada pessoas, no processo de construção da escrita, aparece refazer o caminho feito pela humanidade, seja ele qual for. A escrita, pictográfica: usava um sinal ou marca para representar uma palavra (símbolos diferente para palavras diferentes); logográfica: a escrita era constituída por desenhos referentes ao nome e não ao objetos em si.

Para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), assim como as antigas civilizações que escreviam para representar objetos, as crianças associam o significante ao significados e ao escrever produzem traços sobre o papel e criam hipóteses sobre o significado da representação gráficas.

Desde cedo a criança já tem contato com a escrita através de panfletos. Televisão, letreiros, embalagens, entre outros. Admira e imita a escrita do adulto e por isso quando chega à escola já teve contato com muitas coisas escritas.

Sabendo da importância da aquisição da escrita e em especial, do processo de alfabetização, afinal através da leitura e da escrita a criança poderá interpretar os fatos a sua volta sob uma nova visão. A escrita é, não só uma forma de representação, como também de comunicação entre as pessoas em sociedade letrada.

Pensando na funcionalidade da escrita convém refletir que o processo de alfabetização deve-se configurar como aprendizagem de uma linguagem a partir da interação da criança com o próximo objeto, e não como processo de tortura que vise apenas a grafia de palavras.

Casa criança tem o seu ritmo de aprendizagem e é ativa na construção de seu conhecimento a partir da interação com o ambiente em que está inserida. Por isso ela deve sentir-se motivada aprender para superar os desafios do processo de alfabetização.

Em seus estudos sobre aquisição da linguagem e escrita Emilia Ferreiro e Ana Teberosky(1999) concluíram que havia níveis no desenvolvimento dessa aquisição, são eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabeto e alfabeto.

Durante o nível pré-silábico a criança "pensa que letras e números são a mesma coisa, pois são sinais gráficos muito parecidos para ela" (PILLAR, 1996,p.59);acredita que escrever é imitar os traços de um adulto e ainda que passe a traçar algumas letras, sua escrita, sua escrita ainda não transmite informação. Inicialmente a criança pensa que é possível ter diferentes nomes a partir da mesma grafia e aos poucos muda essa hipótese variando seu repertório de letras.

Nesse nível surge também o que Emilia Ferreiro e Ana teberosky chamaram de eixo quantitativo da escrita, onde a criança acredita que o número mínimo de letras para escrever uma palavra é três. Como para nós, adultos e leitores, é difícil entender esse raciocínio nas crianças, as autoras chamam a atenção para que o processo de alfabetização seja visto do ponto de vista de quem aprende (aluno) e não do de quem ensina.

Vale ressaltar também outra característica que aparece nesse nível, o realismo nominal lógico (a quantidade de letras de uma palavra associa-se ao tamanho do objeto, dessa forma coisas grandes terão escritas de nomes maiores do que nomes de coisas pequenas). Além disso, a criança rejeita a escrita de um nome com letras iguais acreditando que para haver leitura é necessário uma variedade de letras.

No nível silábico a criança considera que a escrita representa partes sonoras da fala, cada letra que ela escreve representa uma sílaba. Inicialmente as letras são escolhidas aleatoriamente para só depois terem correspondência sonora com letra que compõem a silaba. As primeiras hipótese, relacionadas a variedade e quantidade de letras, desaparecem momentaneamente.

Porém, se a criança já tiver internalizado a hipótese silábica volta à exigência de variedade de letras desacreditando que uma palavra possa ser lida com apenas caracteres iguais e, discordando escrever com menos de três letras, acrescenta letra no final da palavra. Esse momento de conflito muitas vezes é confundido com uma regressão, posto que a quantidade de letra enquadraria a criança no nível pré- silábico, mas é apenas um momento de transição, em que a criança está procurando soluções para resolver o "problema"

O próximo nível, silábico- alfabético a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba, comprovando que "uma grafia para cada sílaba, não é suficiente para representar as palavras, pois, escrevendo silabicamente, os outros não consegue ler o que foi escrito"(PILLAR,1996,p.67).

Vai abandonando essa forma de representação da escrita oscilando muito durante esse nível.

Como destaca Simas (2011p.41):

Outra característica importante deste nível é que a criança escreve as palavras do jeito que fala, ou seja, valor sonoro está muito presente neste momento. Ao escrever a palavra "COMIDA" a criança faz o seguinte registro: "COIDA". Aqui verificamos que o valor sonoro faz parte desta trajetória e s - crita.

É importante salientar que neste nível de escrita há certa instabilidade na produção da escrita e suas características assemelham-se a etapa anterior.

"No último nível, alfabético, a criança abandona a análise silábica na construção de palavras e estabelece uma correspondência entre grafemas e fonemas" (PILLAR,1996, p.68).Já podemos considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da escrita. Isso não significa que todas as dificuldades acabaram, posto que aparecerão ao problemas ortográficos, que envolvem outro tipo de dificuldade que não diz respeito ao sistema de escrita que ela já venceu.

Claro está que o processo de aquisição da língua escrita é continuo e passa por constantes evoluções, assim como o próprio desenho infantil, que representam o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra.

O desenho é a primeira escrita da criança, a primeira representação gráfica.

Assim como aponta Méredieu apud Simas (2011p.43), “o desenho é essencial na vida de qualquer criança, pois é a ponte para instigar a sua imaginação e permite que ela conheça as regras e práticas adotadas na sociedade em que vive”. Através do desenho a criança consegue revelar sua intimidade que muitas vezes não consegue traduzir na linguagem falada. Assim, a “experiência gráfica confia em si, mais ela se arrisca a criar e a se envolver no que faz” (OLIVEIRA,1994,p.41)

Fazendo um elo entre as ideias expostas acima e os anos iniciais do ensino fundamental, conseguimos perceber que as práticas pedagógicas não incorporam, no dia a dia escolar, a importância do desenho e sua relação no desenvolvimento da escrita. O desenho fica sem espaço diante de uma variedade de prioridades.

Luquet (1969) detalha que o descaso da criança pelo desenho também pode acontecer, e geralmente se dá na concepção do realismo visual; os desenhos que a criança faz já não atendem o pensamento crítico que ela desenvolveu e os desenhos não ficam como ela gostaria que ficassem:

Quando pressionada no tempo e pela mecânica que a faz repetir formas sempre iguais, é que a criança rompe com o seu desenho. Acontece realmente uma quebra, um corte e a criança para de desenhar, (MOREIRA, 2009, p.70)

Esse descaso também pode acontecer pela falta de compreensão dos adultos (pais e professores) em relação às fases do grafismo da criança e procedimentos de intervenção equivocados. As propostas pedagógicas não podem resumir-se apenas ao treino de habilidade motoras e pintura em ilustrações ou a atividades livres sem nenhum tipo de intervenção.

Em muitos casos, as atividades de alfabetização são em maioria exercícios repetitivos e de memorização de letras e silabas, que não ensinam a ler e escrever e criam uma desmotivação no aluno que já não tem tempo de desenhar. Tudo isso vai de encontro ao que foi exposto no primeiro item a entrada antecipada das crianças no ensino fundamental acabou sendo uma exigência antecipada da alfabetização, que gerou um preenchimento de todo o tempo da criança com atividades que não valorizam as diferentes formas de expressão, mas sim a alfabetização em si.

Não se trata de desvalorizar a aprendizagem da língua escrita, mas sim de atribuir a devida importância ao desenho nessa etapa da vida das crianças. Cabe então à instituição escolar aproveitar as formas de expressão, como o desenho, valorizando a experiência de vida das crianças e apresentando gradativamente a escrita de forma natural atribuindo-lhe sua função social e sentido da mesma no cotidiano.

Consideramos que o “(...)desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem das crianças” (VYGOTSKY, 1984, p 134). Para Vygostsky por ser um meio de expressão, o desenho é uma linguagem necessária para a aquisição da escrita na alfabetização. Por isso, as crianças introduzidas naturalmente nesse processo, assimilam com mais facilidade a relação existente entre o desenho e a escrita.

É necessário pensar no desenho infantil não só como forma de expressão, mas como uma linguagem que servirá de base para o desenvolvimento gráfico da criança.

O sistema educacional que reconhecer o desenho infantil como linguagem integrante do processo de aquisição da escrita contribuirá para que a criança possa construir.

As suas hipótese e desenvolver a sua capacidade intelectiva e projetiva, principalmente, quando existem as possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob formas de atividade expressivas (DERDYK, 1993, p.54).

No entanto, o educador tem a responsabilidade de criar um ambiente que estimule o desenvolvimento do desenho assim como a aquisição da escrita. A autora Edith Derdyk ressalta que se o professor reconhecer

O processo de aquisição linguagem gráfica linguagem gráfica, retomando as descobertas e frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo operações mentais e práticas que são exigidas pelo desenho, sur-

girá uma forma inédita e pessoal de se relacionar como universo infantil: a partir da experimentação e da investigação que nascem novos significados no encontro entre o adulto e a criança (1993.p.50)

Moreira (2009) chama a atenção para o fato de que o professor precisa, antes de qualquer coisa, valorizar seu ato de desenhar e experimentar diferentes linguagens (gesto, música, danças, etc) para que realmente perceba a importância do desenho para a escrita. O olhar do professor para a produção da criança significa muito para ela e tem o poder de estimulá-la ou até mesmo desmotiva-la.

O aprendizado do desenvolvimento do grafismo possibilita ao professor uns 'alfabetização" em relação ao desenho da criança, permitindo uma leitura de indicadores no desenho que mostrem a evolução ou não do mesmo e as possibilidade de intervenção que podem ser elaboradas.

Vale lembrar que o objetivo do ensino, relacionado ao desenho. Não pode estar na aceleração artificial da evolução do mesmo. A criança deve sentir-se livre para desenhar, com traços do realismo visual, quando tiver intervenção. Isso deve partir do concreto, de objetos do próprio cotidiano da criança e exercitar o natural. Tanto quanto possível.

Na visão do autor o professor não deve interferir. A criança deve se sentir-se livre para criar, desenhando do seu modo, sem intervenções ou críticas. O desenho, ao invés de ser perda de tempo, oferece a construção de representações de forma espaço e de experiências.

Palva e cardoso (2010) enfatizam que o professor proporciona aos alunos contato com diferentes desenhos e obras de arte para que possam interpretar e também sugira desenhos a partir de diferentes observação (cenas, objetos, pessoas) para que enriqueçam suas informações e o próprio grafismo explorando a criatividade.

A EXPRESSÃO EMOCIONAL E CRIADORA NOS DESENHO DA CRIANÇA.

A pessoa que é e fazem parte do seu mundo, a criança expressa no desenho de modo ricamente emocional e criador.

Uma menina de cinco anos entregou ao professor o retrato da mãe e explicou: "Esta é a minha mãe. Ela é quase um povo inteiro. Ela tem poucas garras, mas tem mil olhos. Esta é a minha mãe".

O desenho mostrava uma mulher com tentáculos e muito a olhos,o traçado era firme e agressivo e o preto foi a única cor usada.

Tempos depois, a mãe viu o trabalho que lhe foi mostrado pelo professor sem nenhum comentário e ficou seriamente alarmada. Daí por diante, ela modificou o seu relacionamento com a criança; deixou-a livre. Não mais o excesso de proteção, o exagero de cuidados, não mais a dependência absoluta. Algum tempo depois Paty tornou a retratar a mãe. No papel, ela surgia florida em frente a uma casa alegre e dourada por muitos sóis. Ao entregar o novo desenho, a menina comentou: "Ela é minha mãe ela deixa o mundo mais legal".

Como de todas as crianças do mundo, os desenhos de Paty revelam a existência de um universo interior absolutamente fantástico e diversos das

verdades reconhecidas pelos adultos. Nesse mundo prevalecem as emoções que, expressas em cor, forma, proporção, tema e traçado de modo muitas vezes verdadeiramente assombroso, denunciam alegrias e conflitos, necessidades e frustrações.

A imaginação e a incrível capacidade que a criança tem de instruir o mundo, as pessoas, os sentimentos e as situações sociais são elementos fundamentais desse universo. E a imaginação, por sua vez, não significa nada mais que tudo aquilo que a criança coloca de si mesma nas coisas e nas pessoas, no exato momento em que, pelas próprias experiências de vida, ela é capas de assumi-las. É ela mesma que decide doslimites entre o real e o mágico.

Nos desenhos de Cláudia , 9 anos , 2 anos, os casarões são o tema constante, as janelas fechadas, nenhuma luz, as fachadas pintadas de negro e marrom.

Para Clara e Vitor, ambos de seis anos, a figura humana é a única motivação. Ambos a desenham sempre só, homem ou mulher, sem nenhuma interação com o mun-

do e em cores excessivamente vivas.

Por outro lado, a maioria das crianças de nove e dez anos representa o desenho do homem sempre ligado ao meio ambiente e quase que invariavelmente significando acontecimentos atuais ou experiências vividas pela própria criança. Entre os desenhos dos meninos predominam as viagens interplanetárias e submarinas, as guerras, os bangues- bangues, o futebol e uma séries interminável de veículos de vários tipos.

Entre as meninas prevalecem o bucólico, as igrejas, os peixes,(quase sempre indicio de curiosidade sexual)e os retratos (quase sempre auto-retrato).

As casas, frequentemente pintadas em cores quentes e em proporções inadequadas quando em relação aos outros elementos do desenho. São o tema preferido de crianças se seis anos que, sem nenhuma consciência ou intenções, projetam no desenho a sua própria vida íntima, pessoal e familiar.

Há temas inesperados. E todas as crianças os produzem: quando não é a solidão de “uma estrada toda branca que vai dar ao sol”, feita por Lúcia, 9 anos, é o fantástico submarino de Délio, 5 anos, que navega em águas roxas e vermelhas ou a cidade mágica de Augusto, 8 anos , que se equilibra num pico altíssimo iluminado por mil sóis de várias cores ou, ainda , o comovente retrato de Lourenço . 9 anos, fez do mundo: “Este é o universo. Não há mais que isso no mundo: cactos morrendo, a terra se abrindo, nenhuma pessoa, tudo vermelho e negro.

Porque o desenho constitui a primeira forma universal de expressão gráfica, porque dele se pode perceber com razoável fidelidade a vida afetiva e intelectual da criança, porque ele é tão expressivamente “comunidade” e como evolui paralelamente ao desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e do processo da socialização.

EVOLUÇÃO GRÁFICA.

No início, são apenas rabisco em todos os sentidos. A criança tem pouco mais de um ano e, ao iniciar seus primeiros movimentos gráficos, ou com o lápis sobre o papel, ou com o dedinho sobre a terra, ela quer apenas demonstrar que esses movimentos lhe são necessários ao desenvolvimento, ao mesmo tempo em que dá o primeiro grande avanço para a construção definitiva de suas possibilidades de criação.

Dos rabiscos, que o menino faz inconscientemente, obedecendo apenas aos impulso motor, à conquista do círculo, a criança gasta um tempo mínimo (dois a três meses). Do círculo e das linhas retas emerge figura humana. O menino a representa tal qual a sente, com a cabeça enorme, sem tronco, só perna, como se tivesse algum vislumbre inconsciente das grandezas e misérias do homem, um ser que pensa e age, mais do que ama.

É logo, após a expressão do primeiro homem e que ocorre a primeira grande arrancada no desenvolvimento das capacidades intelectuais. Coincide com o mundo do pensamento pré-operatório e intuitivo, marcado pelas fantasias, egocentrismo e a descoberta do outro.

Esse “outro” é profundamente sentido pela criança “a sua imagem” e é esse homem, tirado de suas entranhas, de seus sonhos e fantasias, que ela transporta para o desenho. Um homem que existe de sua e na sua emoção. Esse homem, a criança o constrói de acordo com a sua sensibilidade e sua capacidade de interação com o mundo. Depois disso, aos quatro anos, ela principia a lenta conquista interior do meio ambiente e a figura humana vai, aos poucos , abandonando sua solidão natural dos primeiros desenhos e se situando em um universo exterior feito de casa, cidades e outros seres humanos, tudo traçado e colorido emocionalmente.

Só depois muito tempo, com a puberdade, a criança tentará substituir o emocional pelo racional. Enquanto tal não acontece, não existe na expressão plástica infantil nenhuma intenção consciente e voluntária de representar a realidade de seu tempo e espaço. O que a induz a desenhar é a necessidade de criar, impulso e condição humana, sobre um mundo subjetivo e todo seu que ela, sem nenhum favor ou vontade de, comunicar plasticamente aos adultos.

RESULTADOS

O desenho é uma forma de representação muito importante para a criança e deve ser explorado independentemente da etapa ou ano escolar. A redução dos momentos de desenhar, que geralmente acontecem com a entrada no ensino fundamental, deflagra por vezes, uma crise em ambos os sistemas gráficos, causando até mesmo desencanto pelo desenho e redução da criatividade individual (acentuando a cópia de modelos e padrões).

Se o desenho fazer parte do processo de alfabetização poderá se explorar todas suas contribuições; como forma gráfica auxiliar de significação do texto verbal e escrito, como forma de comunicação e até mesmo incentivo ao caminho artístico.

O desenho é a primeira escrita da criança e servirá como alicerce para a mesma, além de ser uma forma de expressão, e expressar-se é uma necessidade humana.

Não significa priorizar o desenho ou a escrita, mas sim compreender que de serem linguagens distintas, elas se complementam e são fundamentais para alfabetização da criança que acontece pela interação de diferentes linguagens e formas de expressão.

A alfabetização deve acontecer de forma contextualizada a realidade vivida pela criança, respeitando suas características, seus desejos, brincadeiras, seu jeito de aprender. Assim conseguimos desenvolver a criação gráfica e consequentemente a alfabetização.

Cabe ao professor conhecer as fases do desenho infantil e suas relações com o desenvolvimento artístico quando para aquisição da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou um melhor entendimento a respeito do desenho infantil evidenciando sua importância e contribuição no processo de alfabetização.

Para os educadores, ele é de suma importância no que diz respeito a compreensão das fases do desenvolvimento da criança, posto que o entendimento leva a prática mais eficaz e diretamente ligada ao que a criança precisa para avançar.

É preciso mostrar para os educadores envolvidos com a fase de alfabetização que o se desenho não é perda de tempo no processo de aquisição da escrita e sim um complemento, algo que estar atrelado a esse momento tão importante na vida da criança.

Seria interessante que esse artigo ganhasse uma dimensão aplicados onde pudéssemos ver de que forma o desenho tem sido trabalhado em salas de aula, ou ainda possibilidades de intervenção por meio do desenho

ABSTRACT

Children's drawing is very important for the child's development, including during the literacy process. The present work presents a study on this importance, evidenced as phases of children's drawing and demonstrates its relationship with literacy. To this end, a methodology used was the bibliographic survey of books, periodicals and websites that address the theme and the reflection and analysis of this material, as main references: Luquet, Iowenfeld and Brittain, Ferreiro and Teberosky, among others.

Keywords: Drawing, Child, Literacy

REFERÊNCIAS

Derdyk, Edith, formas de pensar o desenho; O desenvolvimento do grafismo infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental, disponível em http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/ anais/marice%20 Fassina.pdf. 2012

FERREIRO. Emília; TEBEROSKS, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Editora Artmed,1999.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou,1977.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia. Avaliação Psicopedagógica da crian-

ça de zero a seis anos. Petrópolis: Rio de Janeiro,1994.

PALVA, Alcione V. DE; CARDOSO, Luana Carolina r. A importância do desenho

Infantil na alfabetização. Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/49653435/ A Importância do desenho infantil no processo de alfabetização.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

SIMAS, Daiana Leão. Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Salvador 2011.

SINCLAIR, Hermine. O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectiva, In ; PALÁCIO, Margarida gomes; FERREIRO, Emília. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987.

Vygotsky,L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1984.

ZATZ, Lia. Aventura da escrita: História do desenho que virou letra. São Paulo; moderna, 2002.

VAN KOLCK, O.L. Sobre a técnica do desenho da figura humana exploração da personalidade. Estudo de Adolescentes de centro urbanos. São Paulo: iniv.de São Paulo, FFCL.1963.

VANKOLCK, O.L. Interpretação Psicológica de desenhos, Editora da Univ. de São Paulo, São Paulo, 1968.

WOLFLER, D. A descoberta do talento, Editora lidador, São Paulo, 1971. WIDLOCHER,D . Interpretação dos desenhos Infantis. Editora vozes, Rio, 1971.

COMO OS RENDIMENTOS ESCOLARES PODEM SOFRER INFLUÊNCIA ATRAVÉS DOS CAPITAIS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS.

DIVINA MARIA DAS GRAÇAS DE AMORIM

RESUMO

Este artigo analisa de que maneira os capitais social, econômico e cultural podem influenciar o rendimento dos alunos durante o ano escolar e seu ingresso na universidade.

Através de conceituados autores é mostrado que ao invés da escola fornecer condições iguais aos alunos para seus desenvolvimentos, favorece indevidamente os alunos que detém um melhor capital cultural ou social em detrimento aos de menor bagagem destes capitais, gerando uma comparação equivocada sobre as condições de aprendizagem de cada um, transparecendo que aqueles de melhor bagagem tem uma aptidão natural para a aprendizagem e os outros como alunos que tem maior dificuldade de amealharem os conhecimentos.

Através de pesquisa realizada em milhares de alunos que estudaram em escolas públicas e privadas, mostra-se o melhor aproveitamento dos alunos de melhor capital econômico, social e cultural na questão de ingresso na universidade pública.

Em razão disso, ressalta-se a deficiência no trato dos alunos em face das desigualdades de capital, trazendo-nos uma reflexão de como melhorar esta prática, em virtude dos próprios docentes estarem envolvidos nesta visão distorcida.

Palavras-chave:

Sociedade, escola, capital cultural, habitus

APRESENTAÇÃO

A razão da abordagem desta pesquisa é também um questionamento das razões de dificuldades encontradas por docentes para despertarem o aprendizado nos alunos, quais os fundamentos psicológicos disso, lembrando que a unidade escolar é uma amostra da sociedade, uma instituição com poder estabelecido por esta, que leva muitos docentes a refletirem , cada um com seu enfoque nas variáveis envolvidas no complexo processo de aprendizagem vinculada à função precípua da es-

cola, que é a formação de pensadores críticos.

INTRODUÇÃO

Através de alguns autores, mostram-se os conceitos de capital cultural, econômico e social, bem como de habitus e sua interação com o meio social, fundamentando-se teoricamente o mecanismo de relação do indivíduo com o meio escolar, questão esta de vital importância para compreensão e atuação de docentes de modo a perfeiçoarem o desenvolvimento no corpo docente.

Inicialmente, trazemos alguns conceitos importantes que são bases deste estudo, trazidos por Marcia Derbli Schafranski, em seu trabalho intitulado "A educação e as transformações da sociedade", como Saber e competência (Perrenoud), Educação (Durkheim) e Currículo oculto (Apple e Santomé).

As exigências do novo contexto político econômico e a educação.

As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A partir destas condi- ções, impõe-se novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista.

Ainda que a Educação constitua um dos temas favoritos das autoridades políticas, nos mais variados países, poucas vezes os debates sobre as questões educacionais conseguem ultrapassar o âmbito de sua dimensão econômica, limitando-se a uma parafernália de indicadores numéricos de

diferentes tipos. E enquanto a economia sufoca a Filosofia, a escola permanece reduzida a uma cultura utilitarista no sentido mais mesquinho, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais difícil de interpretar. (Machado, 2000, p.64). Assim, do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são as forças motrizes e os eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Para Gentili (1994) os debates do início da dé- cada de 90 sobre as mudanças na base técnica de produção, em que as novas tecnologias apresentam-se como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, implicam no plano político ideológico nas teses da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, e outras denominações. No plano econômico, este modelo implica um novo tipo de organização industrial, baseada na tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, à microbiologia e a outras formas de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista, e traz como conseqüência um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana. Neste contexto, as políticas de inserção da educação à lógica do capital são legitimadas por um discurso baseado na ênfase à modernização educativa, à competitividade, à produtividade, ao desempenho, à eficiência e à qualidade, que expressam o ideário neoliberal, e sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, tendo por base a pedagogia da produtividade e da eficiência, vinculados à lógica de instituições educativas, são questionadas enquanto agentes de formação para o mundo do trabalho e para a vida societária. Verifica-se o redimensionamento do papel da escola, que já não é considerada o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e do desenvolvimento de habilidades, capacidades e de competências sociais, requeridas em um tempo-espaço de acirramento da competição, da tecnologização, da globalização do capital e do trabalho, em uma sociedade que se constitui, para alguns, cada vez mais como uma sociedade da informação e do conhecimento.

Educação

".As novas formas de conceber e de interpretar a ciência e a sociedade repercutem sobre a educação que segundo o enfoque positivista, deve ser entendida como instrumento de inserção, de integração dos indivíduos à vida social, visando à manutenção, à continuidade, enfim, à perpetuação

da sociedade.

Dürkheim (1978, p.41) define a educação como sendo:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine."

Currículo oculto

"Qualquer um que esteja familiarizado com a pesquisa recente a respeito da escola e da desigualdade está sem dúvida também familiarizado com o rápido crescimento da evidência de como as escolas atuam como agente de reprodução econômica e cultural de uma sociedade iníqüa. Não há também nenhuma dúvida de que existe um currículo oculto nas escolas, um currículo que tacitamente tenta ensinar aos estudantes normas e valores que estão relacionados com o trabalhar nesta sociedade iníqua. (Apple, 1989, p.112)."

Saber e competência

"Conforme Perrenoud (1994), o que mais ameaça a democracia é a tendência para a sociedade dual, tanto no que se refere ao emprego, quanto no que se refere ao campo do saber e das competências. E afirma:

É um risco quando uma minoria de pessoas bastante qualificadas e muito ativas permitem a uma maioria de desempregados ou de marginais viverem fora do circuito econômico. É toda a problemática da divisão do trabalho. De uma certa maneira, as tecnologias modernas permitem produzir para todos (com acentuadas desigualdades de níveis de vida, com certeza) sem exigir a todos que trabalhem para a produção, mesmo de maneira" indireta. A automatização, a informatização das tarefas menos qualificadas conduzem-nos para uma sociedade de peritos, de planificadores e de engenheiros, que, a breve prazo, apenas terão necessidade de uma mão-de-obra relativamente limitada para fazer funcionar um aparelho de produção largamente automatizado. (p.19).

Assim, as instituições escolares defrontam-se com vários desafios, face às mudanças e às exigências da sociedade, estando a receber críticas constantes quanto aos resultados concretos de suas atividades e à eficácia do seu funcionamento, e também no que tange as suas relações com as estruturas sociais, levando-se em conta essencialmente a possibilidade de democratização do conhecimento, do ensino e da própria sociedade.

Para Moran (2000, p.12):

Há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas

para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e

ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional e profissional que nos realize e

que contribua para modificar a sociedade que temos. Percebe-se, portanto, que os sistemas escolares encontram-se repletos de paradoxos e de dilemas, pois, ao mesmo tempo em que são depositadas tantas expectativas em relação à educação, as políticas que a ela se aplicam encontram-se mais preocupadas com interesses reduzidos e tangencialmente educativos. Ao mesmo tempo em que a educação é responsabilizada por uma série de problemas de ordem social, moral e econômica, ela é também considerada como elemento fundamental para a reestruturação econômica, para a solução de problemas sociais e culturais emergentes. (Escudero, 2001).

Com base nos pontos abordados acima, verificamos inicialmente que na definição de educação, existe uma "moldagem" das gerações adultas

formadas sobre as novas gerações, preparando-os em seus estados físicos, morais e culturais para serem inseridos em uma sociedade vigente.

Quanto ao currículo oculto, mostra-nos que existe um conjunto de valores implícitos a serem inculcados nos alunos, produzindo a reprodução da sociedade existente.

Finalmente com relação ao campo do saber e competência, vemos que em prazo curto, as pessoas mais bem qualificadas necessitarão apenas de operadores com recursos limitados, ou seja, comportando-se como operários de uma linha de produção, sem a maior qualidade para a qual a escola deveria formar, que é de um pensador e crítico.

Repensando as funções da educação

As transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, que ocorrem em nível mundial, estão a exigir o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, que estão a segregar indivíduos, grupos e nações.

Por outro lado, não se pode negar a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país, donde urge o imperativo de ela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, colocando-se lado a lado com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, formando pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, capazes de trabalhar em equipe, e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo que vive um processo acelerado de mudanças.

Evidencia-se assim, a emergência de:

Repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada. O mais velho debate que data ainda do século XVI, se a cabeça deve ser bem cheia ou bem feita, torna-se mais presente do que nunca.”Encher a cabeça tornou-se inviável, além de inútil”. (Dowbor, 2001, p.32).

Simultaneamente, destaca-se o imperativo da educação extrapolar as fronteiras mercadológicas de uma sociedade globalizada, o que exige que ela não abdique de suas responsabilidades de reflexão, estando atenta ao seu sentido ético de compromisso prioritário com a humanização das pessoas e com a condução democrática dos destinos da sociedade.

Escudero (2001) considera que na sociedade da informação tem-se que resgatar o sentido da educação como um direito moral e como e uma necessidade social, e não apenas, como um espaço de criação das habilidades e das competências exigidas pelos novos tempos.

Neste processo de reconstrução da educação, Blázques (2001) afirma, que se evidencia a necessidade de investigar e debater os novos compromissos dos docentes, cujas tarefas se tornam cada vez mais complexas e difíceis, considerando-se que a educação não pode renunciar a que todos os cidadãos, independentemente de sua procedência social e cultural, possam utilizar essas informações, manejá-las e utilizá-las em seu proveito.

Quando pensamos a sociedade do século XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda que o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros. A ênfase na subjetividade será, portanto, o novo paradigma deste século e valorizará o homem na sua inteireza, na sua totalidade, o que se refletirá em novos valores e idéias, entre eles, os valores humanos.

(Kullok, 2000, p.21).

Com relação ao pensar em lugar de lotar a cabeça de conhecimentos, este é um importante desafio para os educadores e docentes atuais.

Hoje nossos alunos chamados “digitais”, acessam facilmente na internet uma infinidade de

informações, mas quando se trata de concatenar os conhecimentos abordados, utilizando raciocínio lógico, residem muitas dificuldades.

ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS SEGUNDO PIERRE BORDIEU

Utilizando uma parte do trabalho de Lenildes Ribeiro da Silva Almeida,

Intitulado PIERRE BOURDIEU: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

NO CONTEXTO DE "A REPRODUÇÃO", iniciamos com alguns conceitos fundamentais, como habitus , campo e capital cultural.

Neste importante trabalho a autora aborda a questão do mecanismo de reprodução da sociedade vigente, utilizando o poder conferido pelas instituições escolares, legitimada pelo meio social, que reconhece serem os docentes competentes para a formação adequada doas gerações mais jovens.

Assim, a escola funciona como uma linha fabril, produzindo "produtos" adequados às necessidades da sociedade dominante.

Ao buscar compreender a teoria de Bourdieu, primeiramente, faz se fundamental conhecer suas bases fundantes presentes nas relações de dominação da sociedade. Bourdieu ressalta para o papel do sociólogo a necessidade de uma busca incessante por conhecer e desvelar os fatores que se apresentam de maneira evidente, porém, não transparecem a realidade e a forma de como essa se constitui.

Nesse sentido, supera algumas contradições e dicotomias que marcam as explicações sociais,entre elas, a contradição entre objetividade/ subjetividade, fundamentandoseu raciocínio no conhecimento praxiológico.

Para Martins (1987), Bourdieu busca romper com a explicação

objetiva do social cujas leis e sistemas de relações produzem regularidades objetivando ser capazes de trazer à compreensão a complexidade social.

A sociedade, segundo o conhecimento objetivista, transcende os

indivíduos, torna-se uma entidade exterior a eles, com suas leis próprias,omitindo, dessa forma, os interesses contraditórios, as lutas no campo social e a relação entre o indivíduo e a sociedade. Em contraposição ao conhecimento objetivista, a ruptura com o conhecimento fenomenológico,denominado por Bourdieu de subjetivista, faz-se no sentido de romper com o "universo imaginário de possíveis" (MARTINS, 1987, p. 37).

Nesse raciocínio, o conhecimento subjetivista não atenta para a reflexão das estruturas, antes se funda na relação do sujeito com o objeto da pesquisa,contribuindo para uma compreensão imediata e naturalizada do mundo social.

Ambos os conhecimentos interrogados por Bourdieu não são,

segundo o autor, suficientes para explicar a complexidade do mundo social.

Assim, busca desenvolver sua teoria de acordo com o conhecimento praxiológico, que se constitui na relação dialética entre o agente e a sociedade. Não ignora, dessa forma, os conhecimentos objetivista subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os ao invés de contrapô-los um ao outro. É nesse modo de conhecimento,fundado na relação entre o ator e a estrutura social, que Bourdieu ressalta dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: habitus

e campo. A noção de habitus refere-se a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Conforme explicita Carlos Benedito Martins, o habitus, enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a

conformidade das práticas e de sua constância através do tempo.

(MARTINS, 1987 p. 40)

Bourdieu apresenta o conceito de habitus como sendo as

exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O habitus é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O habitus tendeà sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo.

Para Bourdieu, o habitus apresenta-se por meio de dois componentes: o ethos, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a hexis, ligada à linguagem e à postura corporal. Hexis e ethos, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. A formação e manutenção do habitus torna-se assim fundamental no processo de reprodução social.

O conceito de campo para Bourdieu refere-se à situação social

em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o habitus apreendido. Um campo é marcado por agentes dotados de um mesmo habitus em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogodependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo, ou agente, adquirir. Por exemplo, no campo econômico, a posição dos indivíduos, se dominante ou dominado, dependerá do capital financeiro de cada um. Dessa forma, os indivíduos estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que

permitam aumentar o acúmulo de capital.

O conhecimento praxiológico procura desvendar os mecanismos

das relações de poder e dominação social, transparecendo as estratégias de manutenção da ordem social. Nesse sentido, segundo afirma Martins, Bourdieu compreende o espaço social como sendo "produto de uma 'relação dialética' entre uma situação e um habitus" (MARTINS, 1987, p.42). Essa relação dialética faz-se na medida em que o habitus, as estruturas incorporadas pelos agentes sociais, é produzido dentro do campo. Entretanto, o agente, pela luta no jogo, pode influenciar no campo, mantendo ou provocando mudanças. Assim, tanto o agente é influenciado pela estrutura objetiva como o campo também recebe influências desse agente. Dessa forma, apreender a teoria de Bourdieu pelo viés da reprodução social seria ignorar a ação do agente dentro do campo e a dialética presente no conhecimento praxiológico.

Nessa relação entre habitus e campos, Bourdieu apresenta outros conceitos fundamentais para a apreensão da teoria da prática social e o desvelar das estratégias de manutenção da ordem. Porém, para uma melhor compreensão acerca do que proponho neste trabalho, além das noções de habitus e campo já explicitadas, ater-me-ei a outros dois conceitos, capital e ação pedagógica, presentes na teoria da violência simbólica, e que são fundamentais para a reflexão que se segue.

Um fator que interfere diretamente na posição dos agentes no campo é o capital. O capital pode ser diferenciado em: econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; cultural, correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; social, adquirido na diversificação das relações sociais; simbólico, relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta. Existem estratégias de acúmulo e manutenção do capital entre os agentes para garantirem uma melhor posição dentro do campo, entre elas, as estratégias biológicas, de sucessão, educativas,investimento econômico e simbólico.

Ação pedagógica é a imposição de um arbitrário cultural dominante.

A ação pedagógica seleciona e legitima a cultura por imposição

e inculcação, buscando formar o habitus do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. A ação pedagógica é tanto mais eficaz quanto maior for o prestígio da instituição por ela mediada, bem como o reconhecimento da sua autoridade pedagógica e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação.

A ação pedagógica forma o habitus do indivíduo através de um trabalho pedagógico que como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado" (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

A ação pedagógica está presente nas instituições ou instâncias pedagógicas que contribuem eficazmente para a reprodução social, seja a família, a escola, a religião, a mídia, a empresa. A escola destaca-se entre essas instituições pela aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes.

Em A reprodução, Bourdieu e Passeron discutem uma categoria teórica, a "violência simbólica", e explicitam como a reprodução social acontece nas instituições, entre elas a escola, que se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. O arbitrário não é percebido pelos agentes da sociedade capitalista, no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a.

A imposição de um arbitrário cultural em uma sociedade crivada pelas relações de dominação acontece mediante os propósitos da classe dominante. Nesse sentido, a ação pedagógica é aquela que vai levar o indivíduo a esse arbitrário; porém, nesse processo de legitimação da cultura dominante, a dissimulação de sua ação se faz fundamental, pois seu reconhecimento como tal poderia anular seu poder de reprodução. Para Bourdieu, numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.(BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36)

Dessa forma, o alcance e a eficácia da imposição do arbitrário cultural dependem do desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e legitimação desse arbitrário, dependem do"desconhecimento da verdade objetiva da AP, desconhecimento que define o reconhecimento da legitimidade da AP e que, por essa razão, constitui a sua condição de exercício" (p. 29). Assim, a dominação é dissimulada, viabilizando, em conseqüência, o processo de reprodução.

Bourdieu e Passeron atribuem a função ideológica do sistema escolar à sua aparente autonomia em relação às estruturas objetivas.Essa autonomia confere ao sistema escolar uma certa neutralidade e outorga-lhe a função de inculcar nos seus agentes o arbitrário cultural de maneira inquestionável, o que o torna de fundamental importância e eficácia na manutenção e reprodução social. A dissimulação presente no sistema escolar não permite aos seus agentes a visão da sua dependência e instrumentalização em relação à estrutura objetiva. Sendo assim, ao contrário, a autonomia do sistema escolar esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico, que serve aos anseios da classe dominante, inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima. No sentido de compreender essas relações, Bourdieu e Passeron afirmam o seguinte:

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta

pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 206-207)

No sentido aqui exposto, quanto mais o sistema escolar dissimular sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a característica de pseudoneutralidade, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Desvendar tais relações, compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação.

A ESCOLA: TRUNFO DA REPRODUÇÃO SOCIAL

Quando Bourdieu refere-se ao processo de reprodução social deixa claro que tal processo não acontece apenas sob a forma de coerção,antes, porém, é instaurado, buscado e vivenciado com o consentimento dos agentes nele envolvidos. Tanto dominados como dominantes envolvem-se consentindo a dominação; entretanto, trata-se de uma dominação que não passa pela consciência, antes é permeada por uma não consciência em que se oculta a violência simbólica teorizada por Bourdieu. A dominação acontece por meio da violência camuflada, dissimulada e, portanto, simbólica, e sua eficiência será maior quanto menor for a consciência dos agentes nela envolvidos. No sentido de validar o processo de dominação constituído pela violência simbólica, cada formação social utiliza-se dos meios considerados mais eficazes no controle social, na legitimação e na inculcação da cultura dominante e, conseqüentemente, na naturalização do processo, entre eles, a da escola.

No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer com seu conhecimento ou não, visto que, mesmo "reconhecendo", pode-se tornar como natural e inconcebível de se acontecer de outra maneira.

Os agentes, "emissores pedagógicos", utilizam-se da autoridade pedagógica para assim formar os indivíduos de acordo com o que está estabelecido pela cultura dominante. As resistências resultantes desse processo são aplacadas com sanções, para que a adaptação aconteça e o indivíduo se "conscientize", mesmo que sob coerção, de seu papel e da aceitação do arbitrário cultural.

A reprodução é condição de subsistência das sociedades, sejam quais forem. Na sociedade capitalista, a reprodução deve ocorrer sob as bases da dominação que sustentam essa forma de organização social.

Sendo assim, a consolidação e a persistência do modelo social dependerão da eficiência do processo de reprodução e, conseqüentemente, de seus instrumentos. As instituições trabalham de maneira sutil, aparentemente desinteressada, porém de modo eficaz, no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade.

Para Bourdieu, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição reforça um habitus em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à ação pedagógica, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável. Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do arbitrário cultural. Nesse processo, de acordo com Bourdieu, o trabalho pedagógico produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzidas e encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1982,p. 52-53)

Ao contrário de seu discurso, a escola não

iguala as condições e

diferenças dos indivíduos que nela chegam, mas reforça e reproduz as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante com todas as implicações sociais nela contidas. Bonnewitz (2003) ressalta o caráter reprodutivista da escola ao perceber que sua ação contraria a neutralidade apresentada no currículo, nas avaliações, na ideologia do dom, servindo como instrumento da classe dominante.

Sob uma pseudoneutralidade, a escola, para Bonnewitz, como "instrumento oculto de dominação", ignora as diferenças de habitus em um processo de "desculturação". Nesse processo, o aluno submete-se ao arbitrário da cultura dominante legitimado e apresentado pela escola como meio de superação de sua condição anterior ao acesso escolar, necessário à busca do sucesso almejado. Nas palavras do autor, "a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária

e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum." (p. 114). É importante ressaltar, no entanto, que, assim como as diferenças existentes no âmbito escolar são provenientes da estrutura social capitalista, os meios de superação estão também relacionados com essa estrutura exterior. Assim, a escola, enquanto persiste em uniformizar as diferenças, contribui, de maneira contrária, para que essas sejam reforçadas.

De acordo com os conceitos de capital e habitus apresentados por Bourdieu, o sucesso do aluno dependerá da coerência entre seu habitus inicial e aquele inculcado pela escola, e ainda do capital de que ele dispõe, seja cultural, social ou econômico, que irá interferir na sua posição no campo do trabalho quando sair da escola. Enquanto legitimadora da cultura dominante, a escola tem no seu discurso desinteressado sua maior eficácia. De acordo com Petit (1982, p. 43), "a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força". A escola, ao conferir ao aluno a ilusão de ser por ela capaz de alcançar seu sucesso, esconde as determinações sociais que constituem esse aluno e ainda transfere a elea responsabilidade por seu êxito ou fracasso.

Da reprodução à transformação social

É importante lembrar que a maioria dos docentes atuais, que já receberam uma formação do tipo reprodutiva do meio social dominante, continuará a praticar este tipo de ação pedagógica.

Além disso a escola e docentes recebem uma autoridade conferida pela sociedade atual para continuar com os mesmos instrumentos de aprendizagem e avaliações.

Assim, para quebrar este paradigma, é muito importante que os docentes conscientes deste processo distorcido de análise, diminuam este componente reprodutivo e aumentem os componentes relativos ao senso crítico, fazendo os alunos compreenderem as características dominantes da sociedade atual, o que é realmente importante para sua aprendizagem.

Resumindo, o docente deve comportar-se como alguém que ajuda o aluno a retirar o véu que mascara suas reais percepções do meio social que o cerca.

Finalmente é como atenuar os efeitos de seu "habitus" já incorporado devido às suas experiências sociais.

Desta forma poderemos gradualmente efetuar a passagem do mecanismo de reprodução social para a transformação social na direção adequada

Pesquisa de dados

Com relação à pesquisa, este artigo utiliza como base a pesquisa realizada por Breno Sampaio e Juliana Guimarães intitulada "Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil" .

A seguir mostramos a modelagem utilizada

na pesquisa, intitulada “Anallise de Envoltória de Dados (DEA) e Decomposição de Eficiência, bem como o objetos de pesquisa que foram os alunos da Região Metropolitana de Recife (RMR), que realizaram vestibular para ingresso na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2005.

Para o Brasil, a análise de eficiência tem também se concentrado bastante na avaliação de instituições de ensino superior por meio da análise envoltória de dados. Os trabalhos pioneiros dessa aplicação são Lopes, Lapa e Lanzer (1995-a, 1995-b,1996), Lapa, Lopes e Lanzer (1995) e Cury (1995). Podem-se encontrar ainda outras aplicações em Marinho et al. (1997), Nunes (1998), Amaral (1999), Paredes (1999) e Belloni (2000).

O objetivo principal deste trabalho é analisar a eficiência de instituições de ensino básico por meio da metodologia desenvolvida primeiramente por Thanassoulis (1999) e depois estendida por Portela e Thanassoulis (2001). Este método permite que se decomponha a eficiência obtida para cada aluno, dados seus insumos e produtos, em dois componentes distintos: um atribuído à instituição de ensino que o estudante frequentou e outro atribuído à eficiência somente do estudante. Obtidas as eficiências das instituições, já descontadas pelas eficiências dos estudantes, iremos comparar as instituições de ensino de forma a obter a diferença de eficiência do ensino público e privado.

Após esta seção de introdução, a próxima seção destaca alguns determinantes de desempenho escolar. A terceira seção inicia descrevendo o método da análise envoltória de dados (DEA) e, em seguida, apresenta graficamente o método utilizado para decomposição da eficiência. A quarta seção consta da aplicação empírica feita aos estudantes da Região Metropolitana do Recife - RMR-, que terminaram o ensino médio em 2005. Na última seção, são expostas as conclusões obtidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto principal deste artigo é mostrar, de acordo com alguns sociólogos e educadores, em especial Pierre Bordieu, que existe uma grave distorção na interação dos docentes e alunos, no sentido de julgarem que a escola fornece condições igualitárias para os mesmos, e que uma pequena parte destes possuem condições naturais de aprendizagem e outros com sérias dificuldades, o que frequentemente não e verdade, pois este mesmo grupo de alunos receberam capitais sociais, econômicos e culturais diversos, incorporando “habitus” diferentes, que propiciam resultados diferentes no rendimento escolar, o que e corroborado pelas exaustivas e criteriosas pesquisas mostradas ao longo do trabalho.

Também é mostrado que a escola reproduz a sociedade dominante e não produz relevantes transformações sociais para melhor, mecanismo este que envolve até os próprios docentes, que também foram objetos desta prática em suas formações.

Assim, torna-se urgente a necessidade de serem reavaliados os instrumentos de abordagem aos alunos, além, obviamente de critérios de avaliações mais adequados aos mesmos.

Não podemos esquecer que hoje o foco é avaliação por competências e não conteúdo, e, mesmo o conteúdo pode ser dividido em itens desejáveis e essenciais.

O antigo modelo de professor como o transmissor de conhecimento e o aluno como receptor não funciona mais, e sim o do docente como um mediador que auxilia o aluno a despertar e desenvolver o conhecimento, com base no que ele já traz em conceitos incorporados em sua vivência global.

Finalmente, sugerimos para futuras pesquisas, a descoberta de novo “modus operandi” de como minimizar estas distorções de abordagem aos alunos, elencando novos critérios de mensuração de aprendizagem relativa, pois os mesmos não podem ser absolutos, em face das diversidades de origens dos próprios alunos, objetivando uma equalização de resultados, que é em última análise a obtenção de critérios realmente equânimes para todos.

REFERÊNCIAS

Derbli Schafranski,Marcia, Educação e as Transformações da Sociedade,Artigo,Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG,2004

Ribeiro da Silva Almeida, Lenildes, PIERRE BOURDIEU: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE “A REPRODUÇÃO”,tese de Mestrado,UFGO,2005

Sampaio, Breno, Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil, tese de Mestrado, IDepartment of Economics, University of Illinois at Urbana-Champaign et al,2011

1. APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1989.

2. BEHRENS, M.A Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M.A; MASSETO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.72-96.

3. BLÁZQUEZ, F. La sociedade de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación. In: BLÁZQUEZ, F. (coord.). La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación. Mérida, Espanha: Junta de Extremadura, 2001, p.17-30.

4. BOURDIEU, P. (1983). O campo científico. In: Ortiz, R. (org.). sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

5. CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix,1996. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, p.33-59.



Em memória da Profª
Kátia de Jesus Costa Marques
Autora dos Artigos 92 e 93 desta edição

"Minha mãe se foi pelo Covid-19, provavelmente contraído no ofício da profissão de educadora. Sempre se dedicou a projetos sociais, inclusão social e a alfabetização de jovens e adultos. Que seus esforços não se encerrem com o fim do seu ciclo, que todos possam ter uma vida digna e honrada."

Victor Marques
Filho

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